PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 6 1 KWIETNIA 1937 ROK XVI

ZAGADNIENIE KULTURY POLSKIEJ W NOWYCH PROGRAMACH KLAS NIŻSZYCH

Wychowanie kształtuje osobowość wychowanka, klasy, organizacyj uczniowskich za pomocą różnorodnych dóbr kulturalnych, jakimi są: język, zrąb obyczajów, sztuka, wydarzenia aktualne, instytucje gospodarcze, wartościowe zainteresowania dziecięce, urządzenia techniczne itd. Dany naród czy państwo żyje w ogólnoświatowej kulturze własnym swoistym dorobkiem kulturalnym, swoją kulturą rodzimą i wskazaniami własnej tradycji. Państwo lub naród, nie utrwalające i nie rozwijające własnej kultury — upadają.

Naród polski przetrwał okres zależności zaborczej, gdyż mimo ogromnych trudności żył własnymi, swoistymi wartościami. Co więcej: genialni jego reprezentanci stworzyli w tym czasie świat wyższych niezastąpionych dziś wartości, około których gromadziło się zainteresowanie i praca ogółu polskiego społeczeństwa. Romantyzm, który się wyraził w skończonych formach artystycznych, jest naszą swoistą wartością, sprzęgającą nas z Państwem — owym ideałem romantycznym. Tak samo pozytywizm, który w Polsce trwał za krótko, rzucił podstawy realne pod budowę państwowości, ćwiczył ostatnie z okresu zależności zaborczej pokolenia w pracy konkretnej, codziennej, stanowiącej podłoże rozwoju kultury rodzimej. Kultura społeczeństwa bowiem nie tyle zależy od powstania wielkich dzieł wiekopomnych, ile od kulturalnego poziomu codziennych zajęć poszczególnych jednostek. Na ten moment kultury należy położyć silny nacisk, bo w nim tkwi główny cel wychowawczy szkoły.

Już Komisja Edukacyjna podkreślała w swych programach tę cechę codziennej kultury człowieka. Bez niej nie ma obywatela. Okres oświecenia, w którego atmosferze wyrosła Komisja Edukacyjna, utwierdził pogląd, że bez elementarnych form kulturalnych nie zostanie człowiek członkiem tak ludzkości jak i państwa. Te podstawowe formy materialnej, społecznej, duchowej kultury stanowią zrąb wartości, na których buduje się swoista kultura danego narodu czy Państwa.

Dlatego nasze programy taki ogromny nacisk kładą na elementy cywilizacji w niższych klasach szkoły powszechnej. Bez tych obiegowych codziennych struktur osobnik nie byłby zdolny do wchłaniania głębszych, narodowych, państwowych czy ogólnoludzkich wartości kulturalnych. Uczeń np. nie umiejący obsłużyć sam siebie w myśl zasad czystości i porządku nie jest podatny do ogarniania wartości estetycznych. Dziecko, nie umiejące współżyć na terenie klasy, nie osiągnie szerszej kultury społecznej w życiu. Uczeń nieofiarny w stosunku do wybranej (jednej) organizacji w tym sensie, że jest przywiązany do celu jej i konkretnych zadań, nie będzie ofiarnym na szerszym terenie społecznym. Oto szkoła wzwyczaja, wprawia na własnym terenie, do różnorodnych zajęć codziennych w szerszym życiu społecznym.

Sięgnijmy po ilustracje tych twierdzeń do nowych programów. Zajęcia praktyczne w klasie I zmierzają do wyplenienia ujemnych nawyków dziecka w okresie przedszkolnym w sprawach czystości, porządku i tzw. majstrowania. Wyrabiają pozytywne przyzwyczajenia i umiejętności w tym zakresie, np. uczą urabiać otoczenie realne na sposób estetyczny (koszyczki, łódeczki, laleczki itp.), przystosowywać się do urządzeń kulturalnych życia codziennego i do ludzi: kolegów i starszych, wprawiają do podstawowych form higieny osobistej. Na takim podłożu kształtują się różne strony osobowości dziecka i klasy: stosunek do kolegów, do nauczyciela, do środowiska materialnego itd. Uczeń, operujący przyzwoitymi nawykami, dostarcza tym łatwiej środków do pracy nad sobą i do ogarniania szerszego kręgu kultury. Tak samo się przedstawia sprawa z innymi zajęciami w klasie I. Weźmy np. język polski. Uczeń uczy się operowania mową w zastosowaniu do różnych prostych, ale coraz szerszych zagadnień życia codziennego, dorabia się podstawowych sposobów formułowania najprostszych zjawisk otaczającej go rzeczywistości. Bez tych sformułowań nie mógłby później badać dokładnie tej rzeczywistości i uczyć się o niej za pomocą książek.

Zwróćmy szczegółową uwagę na oddziaływania wychowawcze poszczególnych przedmiotów w klasach niższych. Bezspornie, oddziaływania różnych przedmiotów mają pewien wspólny mianownik, tym nie mniej każdy z przedmiotów wychowuje na swoisty sposób, kształtując pewne właściwości wychowanka przede wszystkim. Kolejno sięgniemy do niektórych przedmiotów.

R e l i g i a daje obrazy religijne uczciwego współżycia, wiąże wychowanka z nimi w sposób silny, bo uczuciowo-rozumowy, kształtuje prymitywne nastawienia egoistyczne i wprzęga wychowanka w codzienną służbę pewnym prostym nakazom moralnym. Swoistość oddziaływania religii tkwi w wiązaniu wychowanka z pewnym ponadrealnym światem, a poprzez ten świat i za jego pomocą ze światem realnym. Przyzwyczajenia dziecięce nabierają cech moralności i religijności w promieniach tego oddziaływania. Te przyzwyczajenia są punktem wyjścia w tworzeniu się w wychowanku całokształtu moralnych form współżycia zarówno ze światem realnym, jak i nadrealnym — boskim. Należy tu podnieść moment, podkreślony u jednego z uczonych psychologów, zdaje się Sprangera, że w uczuciach religijno-moralnych stapiają się różnorodne konflikty osobiste jednostki w harmonijną strukturę.

J ę z y k p o l s k i. Wyżej podkreśliłem jeden ze specyficznych walorów wychowawczych tego przedmiotu. Głównie za pośrednictwem języka polskiego uczeń zdobywa możność wrastania w kulturę polską. W kl. I osiąga podstawowe umiejętności czytania i pisania w stopniu, który mu ułatwi orientację w zewnętrznych znakach polskości (napisy polskie, głównie w bezpośrednim środowisku występujące). Umiejętność czytania obrazków zaprawia do posługiwania się nimi w obserwacji codziennej, niezbędnej jako narzędzie w ogarnianiu kultury polskiej. W kl. I dziecko przyswaja sobie barwy i godło Państwa oraz poznaje jego reprezentantów, a zatem od lat wczesnych operuje tymi wartościami, związanymi bezpośrednio z kulturą polską. O ile w kl. I ogarniało bezpośrednie środowisko — dom, a zatem najdrobniejszą komórkę polskiej cywilizacji, o tyle w kl. II sięga w szersze środowisko — miejscowość, w jej specyficzne cechy. Poznaje kulturę miejscowości, jak przedtem ogarniało kulturę domu. Nie tylko poznaje; uczy się dźwigać tę kulturę osobistą pracą przez podnoszenie i utrwalanie własnej kultury osobistej. O to najwięcej tu chodzi. Nowe programy są nastawione wybitnie praktycznie, o czym należy najbardziej pamiętać przy ich realizacji. Wraz z ogarnianiem kręgów środowiskowych biegnie coraz doskonalsze ich formułowanie oraz utrwalanie poczucia językowego. W kl. III wchodzi dziecko w kulturę okolicy, ogarnia jej całokształt, a zatem jej historię, braki, możliwości rozwojowe, stronę artystyczną, zrąb obyczajów itd. Uczeń znów przetwarza

formy ujemne egzystencji okolicy pod kierunkiem nauczyciela. Np. krytycznie się odnosi do różnych zwyczajów okolicznych, co jest nader ważne. Choćby nawet program tego momentu nie podkreślał, należy go realizować, gdyż czynny rozwój kultury jest tu naczelnym nakazem. Program nie może obejmować drobnych wytycznych, trzeba chwytać jego intencje. Poza wymienionymi celami program języka polskiego klas niższych ma głównie na uwadze opanowywanie przez dziecko narzędzi, a wrastanie w kulturę polską, jako cel podstawowy, przewiduje program klas wyższych.

Arytmetyka. Rachunki w klasach niższych służą do opanowania podstawowej umiejętności życia codziennego, jaką jest obliczanie o najprostszych postaciach. To narzędzie stanie się niezbędne dla ucznia w klasach wyższych, gdy wystąpią na czoło zajęć gospodarstwo domowe, orientacja geograficzna, rachunkowość w organizacji, budżet osobisty itp. Pod tym kątem widzenia należy realizować program arytmetyki w klasach niższych — zatem już na stopniu najniższym należy wprawiać uczniów w umiejętność liczbowego ogarniania kultury polskiego domu, polskiej miejscowości, polskiej okolicy itd. W ten sposób uczeń staje się dokładny, solidny, sprawiedliwy...

Śpiew w klasach niższych oparty jest na repertuarze tak rodzimym, że śmiało można twierdzić o jego maksymalnym wpływie wychowawczym w kierunku ogarniania najgłębszych wartości kultury polskiej. Nawiązanie do śpiewaczego zasobu domu, miejscowości, okolicy winno iść po linii eliminowania bezwartościowych pieśni, piosenek, głównie tzw. modnych, a rozwijania pięknych, owianych duchem tradycji. W nauce śpiewu w klasach niższych uczeń zdobywa narzędzie ogarniania wokalnej kultury rodzimej: głos. Na kształcenie formalne należy w klasach niższych położyć wyraźny nacisk w toku nauczania śpiewu tak, jak i przy nauczaniu innych przedmiotów.

Rysunek. Formowanie spostrzeżeń codziennych, wyobrażeń, marzeń odbywa się w rysunku. Uczeń chwyta rzeczywistość i przetwarza ją na świat własny. W nauce rysunku zdobywa ostrość obserwacji, a więc nieodzowne narzędzie w życiu. Rysunek jest jedną z form ujmowania środowiska.

Lublin *Józef Czarnecki*

KORESPONDENCJE MIĘDZYSZKOLNE

(Protokóły z lekcyj odbytych w kl. V)

I. W kilka zaledwie chwil po dzwonku wszedł do klasy woźny przynosząc gruby list zaadresowany do kl. V Szkoły Powsz. Nr. . . w Poznaniu, co było nielada wydarzeniem w życiu mej klasy. Nie podobna było kontynuować dopiero co rozpoczętą lekcję. Cała bowiem uwaga uczniów skierowana była na żółtą kopertę, jaką nauczyciel trzymał w ręce. Choć usta milczały, oczy chłopców wyraźnie prosiły, żeby listu nie chować, a raczej otworzyć i przeczytać. To jednak nastąpiło nie od razu, tak bezpośrednio.

Nauczyciel, po przeczytaniu nadawcy i obejrzeniu mocno uszkodzonej koperty, oznajmił uczniom, trwającym w niecodziennym naprężeniu, że nadeszły dla nich listy od kolegów z Pomorza. W klasie — poruszenie; każdy przecież chciał pierwszy otrzymać odpowiedź na dręczące pytania: Skąd są te listy? Co piszą koledzy?

I w ten sposób zaczęła się lekcja nieprzewidziana, niecodzienna, nieprzygotowana.

Na pytania jednych odpowiadali drudzy. Odczytali więc wpierw nadawcę, treść stempla pocztowego, adres, poczem zaczęła się dyskusja. Uczniowie zaproponowali odszukać na mapie miejscowość N., skąd nadeszły listy. Szukano jej daremnie na mapie fizycznej i politycznej Polski i w atlasie. Wysunięto więc odpowiednie z tego wnioski, że miejscowość jest za mała, by mogła być oznaczona na tych mapach, że trzeba jej szukać na mapie wojew. pomorskiego itd. Teraz nauczyciel przyszedł z pomocą. Zawiesił po raz pierwszy mapę topograficzną Polski. Na twarzach uczniów wpierw zdumienie, potem zapał do szukania miejscowości N., niebawem jednak i zniechęcenie wobec gąszczu punktów i nazw na tej mapie umieszczonych. Nauczyciel znów w porę dopomógł podsuwając inteligentnemu uczniowi skorowidz miejscowości do tej mapy przynależny. Chłopcu w oka mgnieniu inni ochotnicy pomogli w alfabetycznym spisie szukać pożądanej miejscowości. Znaleźli ją z łatwością; wtem jednak napotkali na nowe trudności w postaci litery i liczby dodanej do nazwy miejscowości. Trochę się głowili, trochę pomógł nauczyciel i niebawem zatknięto w N. na szpilce małą chorągiewkę i w końcu wytyczono za pomocą sznurka drogę kolejową z Poznania przez Inowrocław, Bydgoszcz, Tczew, Gdańsk, Gdynię, Wejherowo. Chłopcy odeszli od mapy i zaczęła się druga część lekcji.

II. Otworzono więc kopertę, rozdano listy, których było około 15, uczniom najlepiej czytającym. Nauczyciel bowiem liczył się z tym, że odczytanie obcego pisma sprawiać będzie pewien kłopot. I tak też było. Odczytanie wszystkich listów zabrało dużo czasu. Trzeba było na nie poświęcić i przerwę a nawet następną lekcję geografii, by nie przerywać ogromnego zaciekawienia i miłego nastroju, jakie liściki wywołały. Przeczytanie listów sprawiało chłopcom jednak trudności nie tylko z powodu nieznanego charakteru poszczególnych rękopisów ale również dla różnych niedociągnięć stylistycznych i gramatycznych a przede wszystkim gwarowych naleciałości, z którymi nawet najinteligentniejsi z nich sobie rady dać nie mogli.

III. Następna część lekcji wymagała więc koniecznych o b j a ś n i e ń r z e c z o w y c h i j ę z y k o w y c h. Chłopcy sami się ich domagali, zadawając w związku z treścią listów dużo przeróżnych pytań. Postanowiliśmy pytania te uporządkować. Ułożyliśmy więc krótki plan pracy, postanawiając rozpatrzeć wpierw treść a potem stronę językową listów.

Z treści listów chłopcy moi dowiedzieli się, że ich koledzy kaszubscy mieszkają w dużej, zamożnej wsi, leżącej kilka zaledwie km od granicy niemieckiej, mającej stację kolejową, urząd pocztowy, kościół katolicki i zbór ewangelicki, szkołę 6-klasową itd. Z niektórych informacyj wysuwali odpowiednie wnioski, np. o niebezpieczeństwie bliskiej granicy, o mniejszości narodowej itd.

Jeśli chodzi o s t r o n ę j ę z y k o w ą l i s t ó w, to już podczas czytania zauważyłem na twarzy niektórych słuchaczy zdumienie a nawet nieco drwiący uśmiech na odgłos pewnych zwrotów błędnie użytych przez uczniów kaszubskich. Trzeba było więc chłopcom wytłumaczyć, co jest przyczyną, że ich koledzy kaszubscy piszą np.: „Ja Ciebie opiszę naszą wioskę“, a dalej że użycie tej formy nie może być powodem, żeby z nich się wyśmiewać, bo i niektórzy chłopcy poznańscy używają niewłaściwych wyrazów, robią także błędy gramatyczne, posługują się w mowie brzydkimi wyrażeniami itd. Każde twierdzenie zilustrowaliśmy odpowiednimi przykładami bądź to z języka uczniowskiego, bądź też lokalizmami czy germanizmami itp. usterkami językowymi. W dalszej interpretacji listów pod względem językowym poświęcono jeszcze sporo uwagi gwarze kaszubskiej, w której napisany był w jednym liście krótki wierszyk.

Przepisano go na tablicy, przeczytano, przełożono na język literacki, stwierdzono charakterystyczne cechy gwary, porównywano ją z gwarą góralską, uczniom nieco znanej z poprzedniej nauki geografii i języka polskiego. Wreszcie polecił nauczyciel jednemu uczniowi w domu przełożyć na język literacki i drugi list pisany również częściowo w gwarze kaszubskiej. Przy jednorazowym choć głośnym bowiem przeczytaniu w klasie uczniowie nie wiele z niego zrozumieli. Uczeń wywiązał się i z tego zadania, przeczytał kolegom przy sposobności przekład, przyznając się, że zrozumiał treść fragmentu dopiero po kilkakrotnym cichym przeczytaniu.

IV. Dalsze lekcje obejmowały omówienie odpowiedzi oraz w związku z nią różne postanowienia, mianowicie zapytania o sprawy niejasno w listach z N. przedstawione, zadośćuczynienie prośbom kolegów w sprawie przesłania widoków z Poznania, dołączenie do odpowiedzi fotografii naszej klasy, prośbę o widoki z N. i dalsze korespondencje w gwarze kaszubskiej.

Listy z odpowiedzią miały zawierać według propozycji uczniów: 1. opis naszej szkoły, 2. klasy, 3. defilady w dniu 11 listopada, 4. wieczornicy, 5. omówić działalność Koła Szkolnego L. M. i K.

Ponadto miał zostać wysłany list zbiorowy zawierający prośby, zapytania i luźne uwagi wyżej już częściowo wymienione. Jeden uczeń robił więc odpowiednie notatki i skorzystał z nich w swoim liście, który pisał w imieniu całej klasy. Reszta uczniów, zgłaszających się dobrowolnie do napisania odpowiedzi, pisała w domu na poprzednio podane, a przez ogół klasy wspólnie ustalone, tematy.

W następnej lekcji odczytano kilka listów. Ponieważ uczniowie prosili, żeby je przeglądnąć i poprawić, nauczyciel zabrał prace do domu. A poprawiwszy je z grubsza, oddał do przepisania na papierze listowym. Wreszcie dyżurny zebrał listy oraz ofiarowane widoki z Poznania itd., zapakował wszystko, zaadresował według wskazówek nauczyciela i wysłał.

Uwagi końcowe: Zaznaczyć wypada, że uczniowie pracowali samodzielnie, wykazując dużo pomysłowości, inicjatywy oraz ambicji. Wszystkie poczynania związane z odbiorem i wysłaniem listów wymagały jednak dużo czasu i zabiegów. Jest to przecież moim zdaniem objaw naturalny i pożądany, bo pamiętajmy, że dla dziecka zawsze warto poświęcić siły i czas i tylko wtedy możemy

być pewni, że nasze zamierzenia dydaktyczne będą miały naprawdę wartość wychowawczą.

Poza tym śmiem twierdzić, że załatwienie korespondencji międzyszkolnej w sposób opisany osiągnęło nie tylko cel, programem ministerialnym wyznaczony, ale nadto przygotowało nam doskonale grunt pod temat w nauce geografii, w której omawiano Pojezierze Pomorskie, Szwajcarię Kaszubską itd. Krainy te stały się uczniom moim bliższe i milsze dzięki właśnie kontaktowi, nawiązanemu z kolegami z Pomorza. Jak wielkie było zainteresowanie moich uczniów życiem Kaszubów, niechaj zilustruje fakt, że jeden z nich będąc dość muzykalny prosił o przesłanie melodii kaszubskich. Niektóre z nich odpisał i wygrywa je z dumą i radością na skrzypcach. Ale i reszta chłopców chętnie pisuje do swoich rówieśników kaszubskich a jeszcze chętniej oczywiście odbiera od nich listy, rysunki i inne upominki.

Poznań *Marian Jagodziński*

SPOSTRZEŻENIA Z KORESPONDENCJI MIĘDZYSZKOLNEJ

Od dłuższego już czasu aktualne zagadnienie korespondencji międzyszkolnej znalazło należyte zrozumienie wśród szerokiej rzeszy nauczycielstwa i u władz szkolnych, a wśród dziatwy i rodziców zostało przyjęte ze szczerym zadowoleniem jako nowy dział pracy szkolnej o wielkich walorach wychowawczych, rozszerzających horyzont dziecka.

Liczne artykuły w tej sprawie świadczą dobitnie, iż szukamy coraz nowych środków, dążymy do pomnażania naszych możliwości w realizowaniu założeń programowych szkoły. Wszystkie niemal artykuły podchodziły do zagadnienia z założeń teoretycznych, gdyż praktyka dopiero stawia pierwsze kroki i nie zdołała nagromadzić należytej ilości materiału doświadczalnego. Można było przypuszczać, można wnioskować na podstawie teoretycznie wysnutych przesłanek, lecz nie można było jeszcze budować na doświadczeniu. Dziś mamy już nieco spostrzeżeń z praktyki.

Dzięki należytemu ustosunkowaniu się Min. W. R. i O. P. mamy udogodnienie taryfowe, co usuwa trudności związane z przesyłką. Za grosze możemy przesyłać cały plik uczniowskich listów.

Celem mego artykułu jest podzielenie się spostrzeżeniami, uwagami i refleksjami, które mi się nasunęły podczas korespondencji międzyszkolnej, prowadzonej przez moją czwartą kl. Ponieważ byłem w niej wychowawcą i prowadziłem niemal wszystkie przedmioty, z geografią włącznie, postanowiłem zorganizować w ciągu roku korespondencję międzyszkolną z różnymi połaciami Polski. Podczas wakacyj odbyłem bardzo ciekawą wycieczkę rowerową po całej Polsce. Między innymi zwiedziłem kilkanaście szkół w różnych dzielnicach kraju i nawiązałem osobisty kontakt z ich kierownikami. Poza bardzo ciekawą wymianą spostrzeżeń z doświadczeń szkolnych umówiliśmy się nawiązać ścisły kontakt między szkołami przy pomocy korespondencji dziatwy. Nie chciałem dzieciom nic narzucać, czekałem na sposobną chwilę. Rozpoczęliśmy naukę geografii. Na podstawie własnej wycieczki kreśliłem dzieciom fragmentaryczne obrazy poszczególnych krain. Aż moment nadarzył się niespodziewanie. Przyszła pierwsza paczka listów od klasy czwartej z Praszki (woj. łódzkie). Nieznane dzieci pisały bezimienne listy do dzieci czwartej klasy z Wilejki — szukały na Kresach przyjaciół. Listy były podpisane. Klasa moja podzieliła się listami i niezwłocznie wysłaliśmy imienne odpowiedzi: przyjaźń została nawiązana. I odtąd złota nić połączyła serduszka dziatwy z dwóch przeciwnych krańców Polski. Z jakąż radością klasa witała u siebie listonosza, trzymającego w ręku wypchaną kopertę, kryjącą w sobie miłą niespodziankę. Należy nadmienić, iż żaden chłopak nie nawiązał korespondencji z dziewczynką — chłopcy pisali wyłącznie do chłopców, a dziewczynki do dziewczynek. Gdybyśmy nawiązali kontakt z klasą V lub III, z pewnością nie było by takiej swobody i takiego zainteresowania. Czwarte klasy miały o czym do siebie pisać. Przerabiały ten sam program, ich myśl obracała się koło tych samych zagadnień. Dzieci informowały siebie nawzajem o przerabianych tematach, o życiu klasy, prosiły o opisy swoich środowisk.

Korespondencja nasza z różnymi częściami kraju ułatwiała niezmiernie poznanie Polski, pogłębiała nasze wiadomości z geografii. To, co dzieci słyszały z moich opowiadań, co czytały w podręcznikach, znajdowało potwierdzenie w listach, pisanych przez rówieśników z różnych środowisk i dzielnic Polski. Jest dosyć trudne otrzymywać listy z różnych okolic w czasie, gdy o nich mówimy na lekcjach. Najczęściej dostajemy odpowiedź ze znacznym opóź-

nieniem. Dlatego korespondencję międzyszkolną z punktu widzenia geografii należy traktować jako pewnego rodzaju powtórzenie i uzupełnienie przerobionego materiału, które niekoniecznie musi następować bezpośrednio po przerobionym temacie. Korespondencja międzyszkolna jest pracą samokształceniową, na podstawie przesłanek dziecko jest zmuszone do wyciągania wniosków i z tego względu posiada ona wielkie walory wychowawcze i kształcące. Rozszerza horyzont dziecka, otwiera w jego wyobraźni szeroki świat. Ma to ogromne znaczenie szczególnie w środowiskach wiejskich, gdzie dziecko poza własną wsią najczęściej niczego nie widziało, gdzie rodzice zaledwie parę razy byli w najbliższym miasteczku powiatowym. Listy te przedstawiają ogromną wartość także i z tego względu, że w sposób najskuteczniejszy i najbardziej bezpośredni uczą kochać cały kraj.

Jaka szkoda, że nie posiadam przy sobie chociażby jednego z tych rozbrajających, szczerych i nacechowanych dobrym sercem liścików. Jeden z nich czytałem na posiedzeniu rady pedagogicznej, gdy poruszaliśmy zagadnienie korespondencji międzyszkolnej. Był to najmocniej przekonywujący argument, iż wymiana listów między szkołami jest w życiu szkolnym bardzo dodatnim przejawem. Dzieci wymieniały fotografie, pocztówki, po porozumieniu się z rodzicami zapraszały swoich rówieśników na wakacje, dziewczynki przysyłały nasiona różnych kwiatów.

Korespondencja międzyszkolna ma i tę wartość, że zaprawia do pisania, uczy ujawniania swoich myśli w piśmie. Mimowoli dzieci zwracają uwagę na poziom i wyrobienie otrzymanych od rówieśników listów, powstaje współzawodnictwo. Same troszczą się, by poziom listu był jak najwyższy: chodzi o opinię klasy i szkoły.

Jeszcze przed zorganizowaniem korespondencji międzyszkolnej na terenie swojej klasy postawiłem zasadę, iż wysłane listy muszą być odzwierciedleniem duszy dziecka. Z tego względu postanowiłem zostawić im całkowitą swobodę, nie krępować i nie pouczać. Niech same radzą własną inteligencją i samodzielnym wysiłkiem. W poprawnym lecz wypoconym pod niedyskretnym kierunkiem nauczyciela liście dziecka da się zawsze wyczuć niesmaczną doskonałość; w takim liście będą wszelkie przymioty, lecz duszy w nim nie będzie. Z tego względu, że dzieci niemal w każdym liście piszą coś o swoim wychowawcy, nie chcę nawet poprawiać

b ł ę d ó w o r t o g r a f i c z n y c h, by ich zupełnie nie krępować. Pozostawienie dzieciom całkowitej swobody, pokładane w nich zaufanie, że nie napiszą niczego, co nie odpowiadałoby godności klasy, podnosi je we własnych oczach i jest dostateczną gwarancją, że zaufania, jakim ich się obdarza, nie zawiodą. W oczach dziecka traci list poprawiony przez nauczyciela na wartości.

Zagadnienie korespondencji międzyszkolnej w Polsce ma ogromną rolę do spełnienia, z tego względu, iż kraj nasz rozbity długoletnią niewolą trzeba zespolić w jeden zwarty organizm. Przez zbliżenie obywateli z różnych dzielnic trzeba usunąć wszelkie niepożądane naleciałości z najgorszych dni naszej przeszłości, a to zadanie może spełnić poza wycieczkami także w pewnej mierze — korespondencja międzyszkolna.

Wilejka Powiatowa (woj. wileńskie) *Witold Rodziewicz*

W SPRAWIE POPRAWNEJ PISOWNI NAZWISK

Wobec podjętej obecnie akcji zmierzającej do sprostowania wypaczonej przez Niemców pisowni nazwisk polskich, jak Schelongowski itp. zainteresuje zapewne Szan. Czytelników niniejsza wymiana listów między jednym z współpracowników P. S. a p. drem Adamem Tomaszewskim, docentem Uniw. Poznańskiego z dziedziny językoznawczej. *Red.*

Mam w klasie ucznia Mieczysława Gierlińskiego, który urodził się w roku 1920 w Opalenicy, Wlkp. Tam też obecnie jego rodzice mieszkają, ojciec jest kolejarzem. Chłopiec ten pisze swoje nazwisko przez zwykłe *n*, nie przez *ń*, więc Gierli*n*ski. Na moje uwagi, że przecież nazwiska na *ański, iński, oński* itp. jak Stefa*ń*ski, Zieli*ń*ski, Skowro*ń*ski mają *ń*, oświadczył że jego ojciec tak pisze, że tak właśnie jest poprawnie. Chłopiec podpisuje nadal swe prace w zeszytach: Gierli*n*ski.

Co WPan Profesor sądzi o tej pisowni? Zauważyłem też w Poznaniu tablicę adwokata Gali*n*skiego. Czy pisownia taka ma jakie uzasadnienie? Czy zachodzi może tylko zwykłe przeoczenie malarza? *Ld.*

*

Jedynie możliwą i polską formą jest Gierli*ń*ski. Przyrostek *-ski* miał dawniej jeszcze „*ь*“ (jer miękki), więc w dobie prapolskiej brzmiał *-ьski*. (Tak samo: koń = *konь*, dzień = *dьnь*). To „*ь*“ odpadło, ale zmiękczyło poprzedzające *n*, stąd tylko poprawne: Zieli*ń*ski, Kosta*ń*ski, Choroma*ń*ski, Skowro*ń*ski itp. Oczywiście musi też być Gali*ń*ski. — Jeżeli w metryce jest Gierli*n*ski, to chyba pod wpływem niemieckim, co całkiem nie upoważnia do pisania przez „*n*“. Co innego np. z *Schultz* i *Szulc*, bo to wyrazy obce, trzeba przestrzegać tradycji. Dlatego też T*rąmp*czyński, zamiast T*rąb*czyński. Niemcy nie mieli i nie mają „*ń*“, więc nie mogli go pisać, wymawiali zresztą także: *Gerlynsky*. Można by też upatrywać w tym cechę gwarową, ale wileńską, gdzie: wile*n*ski, ko*n*ski, jednak G. pochodzi z Opalenicy, więc to odpada. *Dr A. Tomaszewski* (Poznań)

ROLA SZTUKI PLASTYCZNEJ W NAUCZANIU JĘZYKA POLSKIEGO

Według filozofii Hessena człowiek tworzy swoją osobowość własnym wysiłkiem twórczym. Jak życie pewnego gatunku przedłuża się w czasie przez rozmnażanie, tak rozwój osobowości dokonywuje się dzięki tradycji i nieśmiertelnym pomnikom kultury i sztuki, w których to obiektach przebywa subiektywny duch artysty. Mówiąc o samokształceniu mamy właśnie na myśli zaprawianie się do samodzielnego czytania i interpretowania w tych zewnętrznych rzeczach lub literach subiektywnego ducha. Dzięki „zobiektywizowaniu“ się twórców w martwych przedmiotach sztuki mogą całe pokolenia budować, wzbogacać i rozwijać własne osobowości, które w ten sposób wzajemnie się przenikają i udoskonalają.

Z powyższego wynika, że sztuka w życiu poszczególnych jednostek i narodów posiada wielkie znaczenie. „Sztuka — mówi Słowacki — rzecz to wielka, narodów często całych zbawicielka, przechowująca na dnie duszę duszy“. Nauczyć więc umiejętności patrzenia i rozumienia sztuki plastycznej jest jednym z celów obecnego wykształcenia humanistycznego. Sztuka pobudza do kontemplacji i przenosi myśl naszą w krainę wyższą, idealną, by dobrowolnym naszym wysiłkiem oczyścić ją i uszlachetnić.

Znaczenie obrazu jako pomocy na lekcjach przyrody było już dawno znane. Również i współczesny polonista stara się, by za pomocą dzieł sztuki przedstawić swym uczniom pełnię życia jednostkowego i zbiorowego wraz z jego szczegółami pod względem pracy, kultury i obyczajów minionych i obecnych czasów.

Nasz program języka polskiego nakłada obowiązek, by uczniowie już w klasie pierwszej szkoły powszechnej oglądali obrazki i omawiali ich treść, a w klasie VI i VII poleca „oglądanie i omawianie treści przystępnych dla dzieci dzieł sztuki“. Oprócz bowiem walorów etyczno-wychowawczych poznawanie pomników sztuki przyniesie dzieciom jeszcze inne korzyści rozwojowe i dydaktyczne, o których program w uwagach do działu „Mówienie“ przypomina.

Oglądane i omawiane obrazy przez dzieci szkoły powszechnej będą punktem wyjścia do ćwiczeń w mówieniu, wzbogacając słownik i rozwijając umiejętności spostrzeżeniowo-obserwacyjne oraz wyobraźnię twórczą, myślenie i sferę uczuciową.

Pamiętać przy tym należy, że dziecko patrzy na obraz okiem ekspresjonisty, dla którego ruchy, gesty i mimika twarzy przedstawionych postaci przy pomocy odpowiednich kształtów i barw mówią o ich przeżyciach psychicznych.

Mając na uwadze powyższe właściwości psychiczne wieku dziecięcego trzeba pamiętać, że obraz, który mamy omawiać w klasach niższych, winien przede wszystkim przedstawiać jakieś zdarzenie lub jakąś akcję. Program poleca, by dzieci przy omawianiu takich nawet obrazów „uzupełniały wyobraźnią" wszelkie ich „luki i braki", jakie powstają wskutek unieruchomienia przedmiotów w danym dziele sztuki. Wypowiadając własne wrażenia i uwagi na temat obrazka dziecko kształci swój słownik czynny, który, jak wiadomo, w rozwoju ogólnym człowieka ma wielkie znaczenie. Natomiast obrazy, przedstawiające krajobrazy lub przedmioty w stanie spoczynku, nie interesują dzieci, nastręczają znaczne trudności przy układaniu opowiadań na temat ich treści i nadają się przede wszystkim do opisów sprawozdawczych.

Rozpatrując dalsze uwagi i wskazówki z tej dziedziny, dochodzimy do wniosku, że w szkole powszechnej należy z dziećmi oglądać i omawiać tylko treść obrazków (wiek przedstawionych postaci, ich ruchy, gesty, mimika, strój oraz miejsce akcji), nie wgłębiając się natomiast w formę wykonania (w technikę, kompozycję itp.). Zwraca na to uwagę program, by jeszcze i w klasie VI przy oglądaniu dzieł sztuki (malarstwo, rzeźba, architektura) i omawianiu ich treści unikać „szczegółowych rozważań". Najważniejszym bowiem celem oglądania dzieł tych jest nauczyć dzieci patrzeć, poznawać i odczuwać ich wartości kulturalne oraz kształcić „bezpośrednie przeżycia estetyczne" (Program, str. 381), co stopniowo można osiągnąć przez omawianie samej tylko treści, zostawiając dalszym studiom stosunkowo trudniejszą, choć bardzo ważną w tej dziedzinie, analizę ich formy. Pożądaną natomiast jest rzeczą, by przy omawianiu obrazów w klasach starszych podać kilka szczegółów z życia najwybitniejszych polskich twórców sztuki plastycznej.

Niestety brak nam — zwłaszcza na prowincji — odpowiednich reprodukcyj. Szare i miniaturowe ryciny w podręcznikach i czasopismach tej roli spełnić nie mogą.

Cięcina (woj. krakowskie) *Wincenty Osuch*

WYPRACOWANIA PIŚMIENNE

(Z notatnika nauczyciela)

I. Zadania wypracowań piśmiennych w szkole powszechnej. Wypracowania piśmienne stawiają sobie za cel wyrobienie umiejętności wypowiadania się w piśmie. Pojęcie „wypowiadanie się w piśmie" nie jest jednakowo rozumiane przez metodyków. Stąd właśnie powstają rozmaite poglądy na cele wypracowań piśmiennych. Jedni żądają od ucznia szkoły powszechnej poprawnego wyrażania swych myśli na piśmie, inni znowuż wymagają wprost kształcenia stylu, tj. umiejętności graniczącej z artyzmem. Rzecz oczywista, że ostatni cel jest w warunkach szkoły powszechnej nie do zrealizowania:

Po pierwsze — duży odsetek szkół posiada materiał dziecięcy wymagający przede wszystkim nauki poprawnego mówienia po polsku, po drugie — ilość godzin przeznaczonych na język polski jest niedostateczna, szczególnie w klasach wyższych (V—VII), program zaś jest dość obszerny i wymagający dużego wysiłku do zrealizowania tak ze strony ucznia, jak i nauczyciela. A więc siłą rzeczy winniśmy zakres wypracowań piśmiennych dostosować do wymagań programowych, nie oglądając się na metodyków i teoretyków.

Jak wynika z programu nauczania języka polskiego w szkole powszechnej III stopnia zadaniem szkoły jest przede wszystkim uzdolnienie ucznia do opanowania umiejętności zwięzłego wypowiadania się w piśmie oraz zastosowanie tych umiejętności w życiu praktycznym. (Napisanie listu, podania, protokółu, sprawozdania itp.). Sposób wyrażania się (styl), jak słusznie zaznacza K. Drzewiecki, powinien być naturalny, co między innymi uwzględnia też program języka polskiego radząc, iż „należy zostawić dziecku jego naturalny, indywidualny język i nie narzucać mu sposobu mówienia innych ludzi lub języka książki, nie pozwalać jednakże na jakiekolwiek błędy przeciwko poprawności językowej". Przypuszczam, że to samo odnosi się też do wypracowań piśmiennych.

Przestrzeganie zasad naturalności stylu wypracowań piśmiennych ściśle wiąże się z drugą zbyt ważną zasadą — samodzielnością w wypracowaniach. Praca piśmienna jednak nie powinna być rozumiana jako dowolna improwizacja. Chodzi bowiem

o to, by ona była wykonana na podłożu własnych wysiłków i myśli dziecka pod bacznym kierownictwem nauczyciela. Rzeczą ostatniego jest też czuwanie nad tym, by podany temat był przerobiony i przemyślany bez żadnych odchyleń. Każde wypracowanie powinno zawierać następujące momenty: 1) treść czyli podstawę psychologiczną, 2) formę czyli stronę logiczną, 3) styl czyli materiał językowy (St. Szober, *Zasady nauczania języka polskiego*, str. 74).

II. „Przygotowaniem do wypracowań piśmiennych są ćwiczenia słownikowe; zbiorowe ustne układanie sprawozdań, opisów itp.“ (Program języka polskiego).

Ćwiczenia słownikowe noszą charakter pracy zbiorowej. Na przykład, opis dzielnicy miasta powinien być poprzedzony wspólnym omówieniem wszystkich charakterystycznych cech, jakie występują w danej dzielnicy, z zachowaniem właściwego układu i następstwa treści. Równocześnie z tym należy zwrócić uwagę na właściwy i najodpowiedniejszy dobór charakterystycznych i wzbogacający słownik dziecka wyrażeń.

III. „Temat powinien interesować dziecko i nie przekraczać poziomu umysłowego i stopnia rozwoju psychicznego“. (Program języka polskiego). Przy wyborze tematów nie należy krępować swobody dziecka. Temat powinien być wspólny dla wszystkich, przy czym należy dobierać takie tematy, które odpowiadałyby zainteresowaniom całej klasy, byłyby aktualne, dostosowane do środowiska, z którego pochodzą i w którym przebywają dzieci, i nareszcie budziłyby zainteresowania.

IV. Charakter wypracowań piśmiennych. Przystępując do organizacji pracy nauczyciel przede wszystkim powinien ustalić rozkład materiału, na którym należy oprzeć prowadzenie wypracowań piśmiennych w poszczególnych klasach, poczynając od klasy I i kończąc na klasie VII. Ułatwi on bowiem nauczycielowi zrealizowanie zasad, o których była mowa wyżej.

Rozkład materiału przedstawiałby się następująco:

Klasa I: 1. Przepisywanie, 2. próby pisania z pamięci i ze słuchu oddzielnych wyrazów i krótkich zdań (w okresie II i III).

Klasa II: 1. Pisanie z pamięci i słuchu zdań, 2. samodzielne układanie i zapisywanie zdań, 3. wspólna reprodukcja opowiadań, które dzieci opracowały razem z nauczycielem.

Klasa III: 1. Pisanie z pamięci i słuchu, 2. samodzielne układanie i zapisywanie zdań, 3. układanie samodzielnych opowiadań.

Uwaga: Opisy na tym stopniu wykluczone.

Klasa IV: 1. Pisanie z pamięci i ze słuchu, 2. krótkie samodzielne opowiadania, 3. opisy, 4. łatwe listy do osób bliskich.

Uwaga: Tematy tych wypracowań piśmiennych powinny być związane przede wszystkim z rzeczywistością i przeżyciami dziecka oraz potrzebami, wynikającymi na tle życia szkolnego i rodzinnego.

Klasa V: 1. Pisanie ze słuchu jako sprawdzian, 2. opowiadania, 3. opisy, 4. sprawozdania, 5. wypracowania oparte na tle lektury, 6. listy.

Klasa VI: 1. Pisanie ze słuchu jako sprawdzian, 2. opowiadania, 3. opisy, 4. zapisywanie planów, 5. wypracowanie oparte na lekturze, 6. protokóły zebrań uczniowskich (wykorzystanie organizacyj szkolnych lub innych zebrań, zwołanych przez nauczyciela z powodu np. „Tygodnia szkoły powszechnej", LOPP-u itp.), 7. listy do nieznajomych osób.

Klasa VII: 1. Opowiadania, 2. opisy, 3. zapisywanie planów, 4. wypracowania oparte na lekturze, 5. protokóły zebrań uczniowskich, 6. listy, powiadomienia, 7. podania, prośby, 8. życiorysy.

Ułożenie podobnego przeglądu, opartego na programie nauczania, ułatwi nauczycielowi stosowanie w praktyce rodzaju wypracowań piśmiennych: nasamprzód idą opowiadania (od klasy III), następnie opisy, łatwe i króciutkie listy, sprawozdania, opracowania oparte na lekturze kl. V, protokóły, życiorysy, podania, prośby (klasa VII).

W rozkładzie zostały pominięte tak zwane „streszczenia". Zrobiłem to z tych względów, że jak wykazały doświadczenia, ta forma wypracowań nie osiąga swego celu, a odwrotnie — wyrządza nieraz wielkie szkody: ładne opowiadania lub opisy posiadające walory wyjątkowego artyzmu, albo odznaczające się kunsztem narracyjnym stają się „po streszczeniu" czymś wprost potwornym, zniekształconym do niepoznania. A więc sądzę, że ten rodzaj wypracowań powinien być zaniechany.

V. Ilość i objętość wypracowań. Nowy program zaznacza: „Ćwiczenia piśmienne powinny być zasadniczo stosowane często, w ilości, zapewniającej osiągnięcie przepisanych w programie wyników".

Jak widzimy, nowy program tę sprawę całkowicie przekazał nauczycielowi, którego rzeczą i obowiązkiem jest wyczucie i ustalenie ilości potrzebnych wypracowań piśmiennych. Jest to niełatwe do zrealizowania. Jednak dobro ucznia i wyniki nauczania wymagają od nauczyciela wyraźnego postawienia tej sprawy.

Przede wszystkim trzeba pamiętać o jednym — należy osiągnąć wyniki poprawnego wypowiadania się w piśmie, a następnie umiejętność zastosowania zdobytych wiadomości w życiu praktycznym. Wyjściem zaś do ustalenia ilości wypracowań powinien być poziom posiadanych przez dzieci wiadomości i umiejętności. W klasach więcej zaawansowanych będzie mniej wypracowań i odwrotnie — w klasach zaniedbanych ilość wypracowań wydatnie zwiększy się.

Wychodząc z tych założeń należało by ustalić minimum i maksimum wypracowań poszczególnych rodzajów. Jest to niezbędne. Jako zasadę należy przyjąć, że na poziomie klas I i II wypracowania piśmienne nauczyciel stosuje prawie codziennie i w miarę zachodzących potrzeb, przy czym należy bacznie uważać, by dzieci na tym poziomie nauczyły się przepisywać, tj. ujmować wyrazy i zdania (klasa II) jako całość, wystrzegając się odwzorowywania poszczególnych liter lub wyrazów.

Jeżeli chodzi o ilość prac w klasach III do VII włącznie, to, aczkolwiek program o tym nic nie mówi, należy jednak ustalić określoną ilość wypracowań piśmiennych w każdej klasie. Zależne to będzie od poziomu umysłowego dziatwy oraz środowiska, z którego ona pochodzi. Rzeczy te należy uwzględnić przy opracowaniu dydaktycznego planu. Na moim terenie, gdzie większość dzieci pochodzi ze środowiska proletariackiego, ustaliliśmy następującą ilość wypracowań piśmiennych: w klasach od III do VI włącznie dwa wypracowania miesięcznie, w klasie zaś VII — też dwa wypracowania na przemian: jedno klasowe, jedno domowe.

Zgodnie z programem wypracowania piśmienne poczynając od klasy IV muszą być dłuższe. Nie znaczy to jednak, że każde wypracowanie powinno być długie. Jest to zresztą rzecz względna, a więc z tego właśnie powodu należy też ustanowić minimum i maksimum rozmiarów wypracowań. Na szczeblu I (kl. III i IV) rozmiary ćwiczeń piśmiennych nie powinny przekraczać 1—$1^1/_2$ stron zeszytów znormalizowanych; na szczeblu II (klasa V i VI) — rozmiar zwięk-

szy się nieco i może osiągnąć $1^1/_2$—2 strony i nareszcie na szczeblu III (kl. VII) — może osiągnąć 2—3 strony. Rygorystyczne jednak stosowanie podanych wyżej rozmiarów nie może mieć miejsca, bo po pierwsze spowodowałoby to ograniczenie twórczości i samodzielności dziecka, a po drugie mogłoby przyzwyczaić dzieci do niepotrzebnego gadulstwa na piśmie.

VI. Poprawienie i ocena wypracowań. Program powiada, że „wypracowania klasowe występują przeważnie jako sprawdzian nabytych umiejętności i sprawności w zakresie pisania. Te wypracowania muszą być wszystkie poprawione i ocenione przez nauczyciela. Ocena powinna, zwłaszcza na szczeblu II i III, zawierać treściwe omówienie stron dodatnich i ujemnych wypracowania".

Jest to obowiązek nieraz przekraczający siły nauczyciela. Jednak pozbyć się go nie możemy. By choć w pewnej mierze ułatwić sobie pracę, powinniśmy dążyć wszelkimi sposobami do zapobiegania robieniu niezliczonej ilości błędów przez dzieci. Przede wszystkim należy zorganizować pracę tak, aby uczniowie przed oddaniem pracy przyzwyczajali się do poprawiania błędów. Przy wydawaniu ocen wypracowań piśmiennych należy być nadzwyczaj oględnym i taktownym. Chodzi bowiem o to, by dziecko nie zrazić i nie zniechęcić do pracy, lecz odwrotnie — obudzić w nim wiarę we własne siły i zdolności.

Z tego względu omawianie prac (stylu, treści, błędów) najlepiej przeprowadzać w oderwaniu od danej jednostki; lepsze zaś prace odczytywać przed klasą ale bez podawania nazwiska dziecka, by nie budzić niezdrowej ambicji i zarozumiałości.

Wilno *Józef Milenkiewicz*

Nie piękność i stroje zdobią człowieka, lecz serce wielkie i prostota.
B. Prus

Najtrwalsza piękność w pól drobnych kwiatach. — Największa wielkość w prostocie. *K. Ujejski*

Jak jest boleśnie, że Polacy nawet siebie poznać nie umieją.

Wiele jest dziwnych rzeczy na tym świecie, ale najdziwaczniejsza jest bodaj natura ludzka. *S. Rzewuski*

Trzeba być szczęśliwym, by móc dawać szczęście, a trzeba uszczęśliwiać, by zachować trwałe szczęście własne.

Szczęście to raczej kwiat życia moralnego niż intelektualnego.

Nadesłał: Szczepan Cerekwicki (Ludwinów) *M. Maeterlinck*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Uwagi o programie geografii w szkołach powszechnych. (Odpowiedź autora na krytykę artykułu w Nr 4/1937) (18/1936)

Krytyka ta jest tylko nowym dowodem na uzasadnienie tezy, iż każdy człowiek jest odrębną organizacją psychiczną, wobec czego może w każdej kwestii mieć swoje osobiste zdanie. Niewątpliwie, ma je i musi je posiadać także autor krytyki w przedmiocie nauczania geografii, skoro nad tym przedmiotem pracuje; ma także własny pogląd na program geografii. Sądzę jednakże, że czytelnika inteligentnego bardziej zainteresowałby referat konstruktywny, uzasadniający samodzielne stanowisko nauczyciela, niż wyłącznie negatywna krytyka artykułu.

Przejdźmy główne szczegóły dyskusyjne. Krytyk twierdzi, że moje rozważania nie są poparte doświadczeniem w szkole powszechnej. Twierdzenie niczym nie uzasadnione. Nie mogłem oczywiście mojego krytyka prowadzić przez moją praktykę szkolną, gdyż o ile pamiętam, poznałem go przed 12 laty jako mojego ucznia w seminarium, gdzie pierwsze kroki w operowaniu kategoriami geograficznymi stawiał pod moim kierunkiem.

Twierdzeniem, że ustosunkowanie się obiektywne czy krytyczne danego nauczyciela do programu zależy „głównie od stopnia zrośnięcia się z przeszłością" zarzuca mi krytyk konserwatyzm i starcze zatopienie się w przeszłości. Skończyłem 48 lat życia, a w tym wieku nauczyciel mojego pokroju nie jest konserwatystą.

Autor krytyki natomiast jest niekonsekwentny, gdyż i on nie jest entuzjastą programu, a nawet na końcu swej krytyki wytacza przeciw programowi ciężkie haubice.

W dalszym ciągu krytyki (str. 141) następuje dowolne zestawienie dwu całkowicie odrębnych zagadnień, więc dawnego programu nauczania geografii w seminariach oraz pewnych trudności w pracy szkolnej tych kolegów, którzy nie mają wyższego kursu geograficznego, po czym krytyk wyprowadza wniosek o mojej niekonsekwencji. Trochę mnie to dziwi. Jeżeli podkreślałem dobre strony programu seminarialnego, to je uzasadniałem związaniem pracy geograficznej, należycie i nowożytnie tamże postawionym, z systematyczną nauką geografii ogólnej. Po cóż zatem krytyk zestawia sobie dowolnie dwa całkiem odrębne zagadnienia i wyciąga z nich wnioski negatywne? Również nie odpowiada rzeczywistości twierdzenie, jakobym odmawiał nauczycielowi inicjatywy. I takie stanowisko krytyka jest dla mnie niezrozumiałe, gdyż żaden nauczyciel nie może być specjalistą we wszystkich przedmiotach i to tak dalece zaawansowanym, ażeby sobie tworzył samodzielne programy, oparte o najbliższy krajobraz. Taką pracą można obarczać

tylko tych kolegów, którzy specjalizują się w danym przedmiocie, inaczej narazimy ich na zarzuty, krytykę i nawet ujemną ocenę okresową.

Dziwnie brzmi zdanie: „Wygląda to, mówiąc nawiasem, raczej na osobistą wycieczkę pod adresem podinspektorów, niż na rzeczowe ujęcie sprawy". Trudno mi zaiste stanąć na tej płaszczyźnie, na jaką krytyk sprowadza dyskusję. Sądzę, że obiektywny czytelnik zapewne nie dopatrzy się w moim artykule „wycieczek osobistych".

Dalej zajmuje się krytyk programem geografii w klasie czwartej, gdzie zastanawia się nad rozplanowaniem materiału rzeczowego, przy czym rozpatruje moje stanowisko z perspektywy wartości wychowawczych materiału geograficznego. Uważam, że kto analizuje krytycznie stanowisko drugiej osoby, powinien lojalnie i konsekwentnie brać pod uwagę jego kryteria myślowe i podstawowy punkt widzenia. Otóż dotyczące zagadnienie skupiało się u mnie na niewłaściwym rozplanowaniu materiału rzeczowego w czwartej klasie. Stanąłem na stanowisku, że w klasie czwartej program już wprowadza nauczanie geografii, wobec czego winien konsekwentnie uwzględnić mapę i jej naukę. O to chodziło przecież, a ponadto dotyczące zagadnienie zostało przeze mnie postawione tak silnie, że jest dla czytelnika całkowicie jasne. Po cóż zatem mój krytyk wprowadza nieporozumienie?

Ale już nieco niżej, sam krytyk przyznaje, że w klasie czwartej należy najpierw uczyć o mapie, a dopiero po jej przepracowaniu, o typach krajobrazowych... O cóż więc chodzi i gdzie konsekwencja w tych wywodach?

A gdy wreszcie krytyk przyznaje rację mojemu stanowisku, co jednak nie stoi w harmonii z jego wywodami uprzednimi, to sam popada w rażącą niekonsekwencję. Twierdzi bowiem dosłownie: Jeżeli po pół roku pracy w klasie IV materiał ten przychodzi dzieciom trudno opanować, to trudno pomyśleć o opracowaniu tego działu z pożytkiem na początku roku". — Otóż krytyk sam widzi, że praca nad tym materiałem jest ciężka dla nauczyciela, w czym zgadza się ze mną. Skoro jednak krytyk pewien stan rzeczy konstatuje, to winien szukać także jego przyczyny, a taka niewątpliwie istnieje. Czemu krytyk jej nie widzi?

Krytyka kol. Przewoźnego nie wprowadza do zagadnienia niczego pozytywnego, ale może być zacytowana na poparcie mojego stanowiska, odnoszącego się negatywnie do dzisiejszego programu geografii. Albowiem kolega pod koniec swojej krytyki sam wylicza „ujemne cechy programu geografii".

Aż dotąd trzymałem się defensywy, wobec czego dla urozmaicenia dyskusji pozwolę sobie również na krytykę. Autor krytyki uważa, że „zamiast mapy politycznej należy w klasie IV wprowadzić mapę fizyczną". Moim zdaniem kol. Przewoźny dopuszcza się tu herezji dydaktycznej. Nie można bowiem dawać dziecku mapy

fizycznej do ręki, skoro dziecku nie wolno badać elementów mapy fizycznej, w tym wypadku obrazu rzeźby. To jest niewzruszalna zasada dydaktyczna, której nie wolno gwałcić. Muszę tu mojemu krytykowi wypowiedzieć jego nawyk tradycyjny, w postaci takiego zespolenia swojej umysłowości z mapą fizyczną, iż nie widzi możności korzystania z mapy innej konstrukcji. Właśnie tu widzę swego rodzaju zrośnięcie się krytyka z przeszłością, od której mimo wszystko nie może się oderwać.

A tymczasem p. kol. Przewoźny nie ma i tu racji. Właśnie wprowadzenie mapy politycznej do nauczania geografii w klasie IV jest zdobyczą dydaktyczną i to zdobyczą wartościową. Jeżeli krytyk sądzi, że mapa polityczna jest mniej zrozumiała dla dziecka, to może mieć rację. Ale przyczyna troski leży całkiem na innej płaszczyźnie, o czym winien by krytyk wiedzieć. Nie można natomiast w taki prymitywny sposób załatwiać danego problemu, jak to chce p. Przewoźny.

Leszno *Michał Mścisz*

Zastosowanie pracy grupowej w kl. VI. (Nr 3/1937)

1. Temat lekcji „O księciu J. Poniatowskim, wodzu Księstwa Warszawskiego“, opracowany metodą pracy grupowej, posiada w podanym przykładzie dużo materiału. Z przykładu wynika, że była to jedna lekcja, że temat opracowany został w 45 minutach. Takie wrażenie odniosłem przy czytaniu tego sprawozdania.

Przypuszczam jednak, że była to raczej jednostka metodyczna, składająca się z dwóch lekcji po 45 minut. W pierwszej lekcji opracowano p. 4 a, b, c, e; w drugiej p. 4 d.

Uważam, że przy podawaniu przykładów czy sprawozdań lekcyj należało by używać określenia jednostka metodyczna, a w nawiasie podać ilość lekcyj lub czas, potrzebny na jej opracowanie. To przyczyni się do jaśniejszego obrazu danego tematu.

2. W dyskusji ma miejsce wymiana myśli, następują uzupełnienia, zapytania i wyjaśnienia. Przerywanie i urozmaicanie jej deklamacjami czy śpiewem jest, moim zdaniem, niecelowe. Śpiewem czy deklamacją można by urozmaicić podanie materiału przez włączenie ich do odpowiednich zagadnień p. 4 b. To przyczyniłoby się nie tylko do urozmaicenia i ożywienia lekcji, lecz i do wywołania odpowiedniego nastroju, do kształcenia i rozwijania uczucia dzieci, co w lekcjach historii ma niemałe znaczenie.

Ludwinów (woj. pozn.) *Szczepan Cerekwicki*

Pieśń w nauczaniu religii. (Nr 5/1937)

Religia dąży do osiągnięcia swoistych celów poznawczo-wychowawczych, określonych „Programem nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia z pol-

skim językiem nauczania." Każda lekcja tego przedmiotu stanowi niejako cegiełkę całości i nie może tracić właściwego swego oblicza, swoistego charakteru. Nie można z nauki religii robić lekcji śpiewu, której tematem było by opracowanie pieśni religijnej.

Pomiędzy nauką religii a śpiewem istnieje korelacja. Program religii na str. 40 mówi o niej następująco: „Nauczyciel śpiewu winien przerobić z młodzieżą muzyczną stronę szeregu wartościowych, a odpowiadających psychice dziatwy pieśni religijnych; z tekstem pieśni zapoznawać powinien dziatwę nauczyciel religii, umożliwiając jego zrozumienie, a ponadto w miarę możności wyuczyć go na pamięć."

Podobne wskazówki znajdują się w programie nauki i to: a) dla szkół I stopnia na str. 385 i 395; b) dla szkół III stopnia na str 417 i 429. Mówią one o repertuarze pieśni i o korelacji śpiewu z innymi przedmiotami.

Niech pieśń religijna służy dziecku do wypowiadania uczuć religijnych, niech będzie ożywieniem i urozmaiceniem nauki religii, niech wywołuje odpowiedni nastrój, przeżycie, lecz nie może być nauki śpiewu na religii.

Ludwinów (woj. poznańskie) *Szczepan Cerekwicki*

Zajęcia popołudniowe dzieci wiejskich a wyniki nauczania. (Nr 5/1937)

Artykuł kol. D. skłonił mnie do przeprowadzenia ciekawej ankiety na terenie mej szkoły. Środowisko typowo wiejskie. Jego mieszkańcy to przeważnie drobni rolnicy oraz robotnicy rolni i leśni. W ankiecie chodziło mi o zebranie przyczyn, dla których dzieci nie wykonują zadań domowych.

Przyczynami tymi są w procentach:

34% brak czasu na wykonanie zadania,
25% zapomnienie o zadaniu,
21% zadanie było za trudne,
10% brak zeszytu, pióra, atramentu itp.,
8% brak książki (podręcznika),
2% inne, rzadsze przyczyny.

Wyniki tej ankiety w zupełności potwierdzają zdanie kol. D., że „Dziecko eksploatuje się do najwyższych granic". Przy tym zauważyć należy, że pasanie bydła, gęsi itp. w wielu wypadkach nie stanowi przyczyny niewykonania zadania, gdyż dziecko często zabiera na pastwisko książkę, a nawet i zeszyt. Powodem zapomnienia o zadaniu nie jest bynajmniej niedostateczne objaśnienie go dziecku

w klasie, ani też niedbałość dziecka. Dziecko zapomina, bo stale jest zajęte pracą fizyczną. Tę pracę kończy często późnym wieczorem. W zmęczonym ciele i duch nie chce już pracować.

Oto kilka smutkiem tchnących wypowiedzeń dzieci:

„Latem jestem w domu tylko w południe i późno wieczorem. Wieczorem jest za późno do pisania. Młodsze siostry już śpią i mnie też chce się spać. Rano ubiorę się i idę do szkoły."

„W lecie cały dzień jestem w polu. Czasami wieczorem też nie jestem w domu, albo jestem chora. Matka nie pozwoli świecić lampy."

„Wróciłam z pola bardzo późno i już nie mogłam się uczyć. Za karę zostałam po lekcjach. Często muszę pisać zadanie drugiego dnia w szkole."

„W lecie jestem w domu tylko rano, w obiad i wieczorem. Matka mi wtedy nie każe pisać."

Czyż trzeba jeszcze komentarzy? — Jedno tylko wielkie i ważne wskazanie wynika z tego dla nas: Jak najwcześniej p o g ł ę b i ć w s p ó ł p r a c ę z d o m e m r o d z i n n y m d z i e c k a!

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

O KSIĄŻCE W KOMISJI SEJMOWEJ *

Osobną dziedziną Oświaty Pozaszkolnej jest akcja biblioteczna, której organizacja wymaga opieki nie tylko finansowej lecz przede wszystkim kierowniczej i moralnej. Pierwszym tutaj zagadnieniem jest sprawa sieci bibliotecznej, jej celowego w całej Polsce ustalenia. Praktyczne i celowe wskazówki w tej doniosłej sprawie daje książka p. Józefa Janiczka pt. *Rola Państwa i samorządu w realizacji krajowej sieci bibliotecznej.* Zanim zagadnienie to zostanie uporządkowane na drodze ustawodawczej, która to sprawa w związku z ogólnym kryzysem gospodarczym uległa zwłoce, samorządy same akcję tę coraz intensywniej prowadzą, w niektórych terenach dochodząc do dużych efektów.

Lecz nie samo zagadnienie sieci bibliotecznej, nie sama sprawa funduszów jest tutaj rzeczą najważniejszą. Szczególnie ważnym jest tutaj również z a g a d n i e n i e k s i ą ż k i, książki jako takiej, jej powstania i rodzaju, znaczenia i jej poczytności.

Stajemy przed pytaniami:

J a k ą k s i ą ż k ę n a l e ż y d a ć l u d o w i ?

C o w i e ś d z i s i a j c z y t a i c o c z y t a ć p r a g n i e ?

Mam przed sobą sprawozdanie wyników badań w tym kierunku, jakie zorganizował Centralny Komitet do Spraw Młodzieży Wiejskiej, a które przeprowadzili instruktorzy O. P. dotąd w pewnej ilości powiatów. Według odpowiedzi do najbardziej znanych i poczytnych pisarzy należą: przede wszystkim Sienkiewicz ze swoją *Trylogią* na czele, dalej Rodziewiczówna i Rejmont, po-

---

* Z przemówienia posła B. P o c h m a r s k i e g o, referenta budżetu Min. W. R. i O. P. na Komisji Sejmowej w dniu 22 stycznia 1937 r.

nadto już w mniejszej ilości Orzeszkowa, Kraszewski, Prus, Żeromski, Orkan, Tetmajer, Sewer. Ale ważniejszym jest to, co wieś chciałaby czytać. Otóż według odpowiedzi, największa ilość pragnęłaby czytać książki o życiu wsi, dalej o bohaterach, podróżach i przygodach w dalekich krajach, również wielu zgłasza chęć czytania książek z zakresu przyrody żywej, nadto fachowo-rolniczych oraz o działaczach społecznych i wielkich ludziach. Odnośnie do tego zagadnienia, co wieś pragnie czytać, stwierdzić należy, że w tej chwili odpowiednich książek ujmujących życie wsi i jej zainteresowania w formie odpowiedniej w Polsce nie ma (względnie prawie nie ma) i stworzenie tej książki jest jednym z najpilniejszych zadań pisarstwa polskiego. Jak dotąd w tej dziedzinie uzyskała dużą poczytność książka Jana Wiktora pt. *Orka na ugorze*, której w tej chwili drukuje się już III wydanie, również zainteresowanie wzbudziła powieść młodego pisarza Wincentego Burka *Droga przez wieś*. Poczytnością na wsi cieszy się również Leon Kruczkowski.

Tej nowej książce, która ma pójść w masy ludowe, należy pomóc. Tutaj właśnie jest rola inicjatywy i pomocy Państwa, więc Min. W. R. i O. P., Wydziału Sztuki, Polskiej Akademii Literatury; rola także czynników społecznych, oświatowych, przede wszystkim instytucji wydawniczych, które w interesie kultury a także we własnym interesie wydatniejszego zbytu swych wydawnictw muszą zatroszczyć się o nową książkę polską.

I tutaj otwiera się przed nami sprawa wielkiej wagi, dotąd nieuporządkowana i wręcz zaniedbana, sprawa książki i jej wydawania, które to zagadnienia winny być wzięte również pod opiekę Państwa. Nie chodzi tu o jakąś nową etatyzację w dziedzinie wydawniczej. Przeciwnie, chodzi o zabezpieczenie dobrej książki polskiej przed nierzetelną konkurencją ze strony całego szeregu nieznanych, anonimowo działających, czasami doraźnie powoływanych do życia różnych firm wydawniczych, które na rynek rzucają całą masę bezwartościowych książek, lichych pod względem językowym i literackim a szkodliwych niejednokrotnie pod względem moralnym. Jeśli teatr i kino mogą działać tylko na zasadzie koncesji i odpowiedzialności przed organami władzy za swą działalność, jeśli i nad swobodą prasy czuwa Państwo, dlaczego jedna książka może zjawiać się bez żadnych norm, regulujących jej produkcję, określających jej poziom i wartość, zabezpieczających życie publiczne przed szkodliwymi wpływami złej książki. Można by i tutaj domagać się wprowadzenia nadawania koncesji firmom wydawniczym. I o takich projektach słyszy się pomiędzy najpoważniejszymi dzisiaj wydawcami i księgarzami. Sądzę jednak, że tak daleko iść nie należy, ale przynajmniej należało by ustawowo ustalić przeprowadzanie rejestracji wydawców książek z postawieniem pewnych warunków, jak odpowiedniego poziomu wykształcenia, posiadania języka polskiego, znajomości danej dziedziny handlowej itp. Na tej drodze znaleźć już może ochronę nie tylko każdy rzetelny polski wydawca i księgarz, lecz także i pisarz polski, wypierany dzisiaj z rynku księgarskiego przez sensacyjną, brukową, zazwyczaj obcą literaturę.

Sprawa ta, którą tutaj podnoszę w związku z ogólnymi zadaniami Oświaty Pozaszkolnej, wymaga rozpatrzenia i uporządkowania w jak najkrótszym czasie, wymaga bacznej uwagi ze strony Państwa, jak też samego społeczeństwa.

NOWE KSIĄŻKI

Chałasiński Józef: *Szkoła w społeczeństwie amerykańskim*. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne. Warszawa, 1936. Str. 590 + XVI. Cena zł 18,—.

Na wstępie autor ustala swoje zapatrywanie na niektóre kwestie naukowe, precyzuje kierunek swych badań i wyjaśnia wybór tematu niniejszej pracy. W rozważaniach nad rozwojem szkolnictwa amerykańskiego widzi Chałasiński „doskonałą sposobność śledzenia przeobrażeń instytucji szkolnej pod wpływem oderwania jej od pierwotnego podłoża ekonomicznego, politycznego, kulturalnego i społecznego, na którym ta instytucja zrodziła się, i przeniesienia jej do całkowicie odmiennych warunków" (str. 4). Stworzone w tak charakterystycznych warunkach szkolnictwo amerykańskie jest dobrym przykładem istnienia ścisłego związku pomiędzy rozwojem szkolnictwa a jego podłożem społecznym. Zastosowanie metody socjologicznej uważa autor za najwłaściwszy środek celem dokładnego zapoznania czytelnika ze stanem szkolnictwa amerykańskiego na przestrzeni dziejów.

Szczegółowa analiza epoki kolonizacyjnej w Nowej Anglii doprowadza do wniosku, że szkoła była tu od początku częścią i narzędziem polityki ludnościowej i ekonomicznej. Wydane wówczas akty wychowawcze miały na celu względy religijne a także zdążały do obrony interesów nielicznej kasty rządzącej, tzw. oligarchii purytańskiej. Dobro teokratycznej oligarchii purytańskiej nakazywało również, by szkolnictwo średnie i wyższe przez dłuższy czas zastrzeżone było wyłącznie dla kasty rządzącej.

Początkowy zaś okres kolonizacyjny w zachodnich stanach, kiedy wartość człowieka mierzyło się jego przydatnością do pracy fizycznej, przyczyniał się w wysokim stopniu do zacierania różnic klasowych i do kultywowania idei demokratycznej, jednak nie sprzyjał rozwojowi szkolnictwa. Olbrzymie obszary ziemi wolnej na pograniczu zachodnim sprzyjały szybkiemu postępowi indywidualizmu i lokalnej demokracji. Interes własny i najbliższej grupy był uznawany za najwyższe prawo. Szkoła w Ameryce kolonizacyjnej kształtowała się równocześnie wraz z nieuregulowanymi warunkami społeczno-politycznymi i ekonomicznymi. O stworzeniu silnej władzy centralnej w dziedzinie polityki i szkolnictwa na tak olbrzymich i rzadko zaludnionych obszarach nie mogło być mowy. Wychowanie należało do rodziny i najbliższej grupy społecznej. Cele i zasady wychowania dostosowywano do potrzeb kształtujących się grup społecznych na zasadach „lokalnej autonomii" i „demokracji sąsiedzkiej pionierów". Praca fizyczna, przedsiębiorczość, zmysł praktyczny i dorobek własny decydowały o wartości człowieka. „Mit oświaty" był obcy klasie farmerskiej.

Tak więc na rozległych i wolnych przestrzeniach ziemi dziewiczej Ameryki zachodniej, nie przesiąkniętej żadnymi tradycjami, kształtował się ideał demokraty self-made-man'a-samouka. Wychowanie jest tu „funkcją życia grupowego", jest częścią lokalnej polityki ekonomiczno-społecznej. „W Ameryce społeczna wartość wykształcenia podnosiła się w miarę, jak znikała łatwo dostępna dla wszystkich forma własności, jaką była ziemia" (str. 67). A ziemi wolnej „niczyjej" zabraknąć dopiero miało w 1890 roku. Uchwalona konstytucja Stanów Zjednoczonych w 1787 roku nie posunęła naprzód oświaty, którą całkowicie pominęła, zostawiając ją do załatwienia lokalnej klasie farmerskiej, ludziom pracy fizycznej, demokracji pionierów. W ten sposób przeniesiona z Anglii do Ameryki zasada lokalnej autonomii szkolnej przyjęła się w demokracji pionierów, pod której wpływem ukształtował się z czasem rozwój zasady bezpłatności szkoły, sekularyzacja szkoły, program nauczania, miejsce nauczyciela w społeczeństwie.

Wpływ demokracji pionierów na rozwój szkolnictwa amerykańskiego uwydatnił się pod różną postacią. Był np. okres, w którym demokracja pionierów pragnie uczynić ze szkoły centrum życia społecznego. Wysubtelnione pierwiastki sąsiedzkiej demokracji pionierów

przebijają bardzo wyraźnie w poglądach pedagogicznych J. Dewey'a. W pewnym zaś sensie utrudniała ona rozwój szkolnictwa amerykańskiego. „Kultowi self-made-man'a — pisze Chałasiński — zawdzięcza jednak Ameryka, że obok wiary w szkołę, która stała się symbolem demokracji, istnieje przekonanie, że wychowanie szkolne nie jest niczyją zasługą, niczyim wyróżnieniem społecznym, i że jedno i drugie zdobywa się poza szkołą — w życiu codziennym" (str. 90). Nawet w Nowej Anglii monopolistyczne stanowisko purytańskiego kościoła ustępuje stopniowo pod wpływem demokracji pionierów z zachodnich kolonij. Do tych bowiem rozległych obszarów „cywilizacyjnego pogranicza" napływają wciąż nowi imigranci, przynosząc z sobą różnorodne zapatrywania religijne, wychowawcze, filozoficzne i polityczne.

W sukurs wolnościowym dążeniom pionierskiej demokracji z pogranicza zachodniego przychodzi rozrost miast a zwłaszcza narodziny prasy. Te i inne jeszcze warunki doprowadziły do ześwietczenia poglądów społeczeństwa amerykańskiego i jego szkoły.

S e k u l a r y z a c j a s z k o l n i c t w a wiąże się ściśle z ruchem mas robotniczych i ich dążeniami w kierunku stworzenia bezpłatnej szkoły publicznej. „Prawdziwa wolność i równość" — zdaniem przywódców ruchu robotniczego w pierwszej połowie XIX wieku — może mieć podstawę w powszechnym i równym wykształceniu" (str. 126). Równość zaś wykształcenia ubogie masy robotnicze wówczas tylko osiągną, gdy wykształcenie będzie bezpłatne dla wszystkich. Stosowane „prawo ubogich" wywołało wówczas ostry konflikt w społeczeństwie i zostało całkowicie wyrugowane powszechną bezpłatnością szkoły. Bezpłatne nauczanie uważano wówczas w kołach właścicieli i kapitalistów za narzędzie rozwiązywania problemów społecznych, jako „ubezpieczenie prywatnej własności i opartego na niej porządku społecznego". Publiczne nauczanie — mówiono — „to mądry i liberalny system policyjny, zabezpieczający własność i życie oraz spokój społeczeństwa" (str. 145). W ten sposób różne warstwy argumentowały i walczyły o bezpłatną szkołę publiczną. Następnie walczono o demokratyczną szkołę średnią i o przymus szkolny.

W a l k a o p r z y m u s s z k o l n y w Ameryce toczyła się pod hasłem „zabezpieczenia dzieciom ich praw do dobrego elementarnego wykształcenia" (str. 235). Najważniejszym podłożem walki o przymus szkolny były względy społeczno-ekonomiczne (walka z włóczęgostwem, przerzucenie funkcji wychowawczej z dezorganizowanej rodziny i miasta na szkołę, wychowanie jako czynnik bezpieczeństwa publicznego oraz podnoszenie przez szkołę wartości robotnika). Tą drogą stworzony „p u b l i c z n y s y s t e m s z k o l n y w n o w o c z e s n y m s p o ł e c z e ń s t w i e a m e r y k a ń s k i m j e s t o r g a n i z a c j ą s p o ł e c z n ą d z i e c i i m ł o d z i e ż y j a k o w y o d r ę b n i o n e j k l a s y l u d n o ś c i". — Podkreślenia autora (str. 253).

Mówiąc o roli szkoły w rozwoju przemysłu Ameryki, Chałasiński stwierdza, że bezpłatne wykształcenie w szkole pomagało może, ale „nie stwarzało okoliczności prowadzących do sukcesu ekonomicznego". Właściwymi warunkami tego sukcesu były: „wytrzymałość, spryt, zmysł praktyczny i szybkość decyzji, a nierzadko bezwzględne i nieludzkie obchodzenie się z ludźmi" (str. 302).

Jeżeli chodzi o i d e o l o g i ę s z k o ł y, to ograniczała się ona do lojalności, propagandy i entuzjazmu na rzecz grupy, która odgrywała w danym okresie rolę dominującą; szkoła broniła sprawiedliwego porządku publicznego w szkole i w społeczeństwie, uczyła „szanowania praw zorganizowanego przemysłu". Wychowanie głosi, że konflikty społeczne wynikają dzięki indywidualnym brakom moralnym jednostek, a nie są powodem złego ustroju ekonomiczno-społecznego. Indywidualizm i aspołeczność oraz psychologizm i kult indywidualności dziecka to główne cechy pedagogiki amerykańskiej. Integralny charakter społeczeństwa i harmonijność jego budowy, to znowu cechy ideologii klas dominujących, wyznawane i głoszone również poddańczo przez szkoły. Za najgłębszą jednak cechę amerykańskiego systemu publicznego uważa autor „jednolitość". „Jest on jednolity w tym naczelnym dążeniu do indywidualnego

materialnego sukcesu, jest jednolity w ideale gromadzenia bogactw, który przenika wszystkie szczeble publicznego systemu szkolnego od szkoły elementarnej do uniwersytetu i wszystkie warstwy społeczne" (str. 414).

Szkoła więc w Ameryce spełnia niesympatyczną „służbę" propagandy na rzecz warstwy panującej. Autor z naciskiem podkreśla, jak wielkie znaczenie przywiązuje się w amerykańskiej szkole do propagandy, którą tu na rzecz czynnika dominującego nazywa się wychowaniem. Czynnik propagandy zadecydował o sekularyzacji szkolnictwa, jego bezpłatności, demokratyzacji szkoły średniej, o przymusie szkolnym. „Grupy rządzące zagrożone, lub grupy rządzące, które świeżo doszły do władzy, zwracają się ku szkole, jako gotowemu narzędziu propagowania swoich zasad i utrwalania swojej władzy" (str. 420). Propagandy szkolnej potrzebują grupy religijne i zawodowe, izby handlowe, związki przedsiębiorców i poszczególne wielkie przedsiębiorstwa, oraz związki robotnicze, towarzystwa patriotyczne, kluby sportowe, naukowe, kobiece itd. Nauczycielstwo amerykańskie uważa „za rzecz normalną i wychowawczo pożądaną", by istniała ścisła współpraca pomiędzy szkołą a sferami przemysłowo-handlowymi. Sprzeczne interesy kapitalizmu, nacjonalizmu i militaryzmu potrafiły jakoś znaleźć wspólny język na terenie szkoły. Posiadają one bowiem, „poza dzielącymi je różnicami bardzo istotną cechę wspólną, która je zbliża i ułatwia jak najściślejsze porozumienie. Cechą tą jest konserwatyzm społeczny, obrona ekonomicznego status quo, a w szczególności — własności prywatnej" (str. 466).

Współczesny kryzys kapitalistyczny odbił się bardzo ujemnie na szkole. Krytyczne jej położenie materialne pogłębiła lokalna autonomia szkolna przez wytworzenie ogromnej rozpiętości w sytuacji majątkowej poszczególnych okręgów, powodując przez to w niektórych okręgach masową redukcję nauczycieli i ich uposażeń, a rozpoczęcie nauki szkolnej w 1933 r. opóźniało się całymi miesiącami. Najważniejszą przyczyną kryzysu w szkolnictwie była jego zależność od kapitalizmu, brak organizacji w całym systemie szkolnym i pozbawienie go naczelnego kierownictwa. Istnieje w Ameryce 127 tysięcy autonomicznych okręgów szkolnych. „Taki właśnie „demokratyczny" system szkolny, tzn. oparty na zasadzie lokalnej autonomii (a faktycznie zdezorganizowany) i nauczyciel zawodowo niezorganizowany są naczelnymi wytycznymi polityki szkolnej plutokracji" (str. 508-9). Stąd też płynie całkowita zależność nauczyciela w szkole i w życiu domowym od zarządów szkolnych i przemysłowców oraz bankierów. W niektórych okręgach pod grozą utraty posady nauczycielka nie może mieć krótko obciętych włosów (1924 r.), nie wolno nauczycielowi być członkiem związku zawodowego nauczycieli, chodzić na tańce itd. Nędzna płaca i niski poziom kwalifikacyjny nauczycieli nie pociągał do tego zawodu przedsiębiorczych jednostek. Pomysłowość nauczyciela ograniczała się do ulepszania metod nauczania. Społeczeństwo pogardza ludźmi z tego zawodu, jako jednostkami „ekonomicznie nieprodukcyjnymi". „Nauczyciel — pisze Chałasiński — zawsze był po stronie dominującej w społeczeństwie siły i zawsze był biernym wykonawcą jej woli. Nie od niego wychodziła inicjatywa do reform szkolnictwa i nie on dawał szkole jej cele i ideały społeczne. Był jak podręcznik szkolny, który uczy tego, czego od niego chcą, sam nie mając swojego zdania i nie dochodząc nigdy do głosu" (str. 517).

Tradycyjna i racjonalistyczna szkoła europejska przeniesiona na obcy grunt amerykański nie zdała egzaminu życiowego, nie rozwijała bowiem inicjatywy i zdolności produkcyjnych w tworzącym się społeczeństwie. Stąd płynie konieczność reformy szkolnictwa. „Walkę o nowy ustrój — pisze Chałasiński — może świat pracy i nauczycielstwo wygrać pod tym tylko warunkiem, że zorganizuje się" (str. 556). Do walki o lepsze jutro stanu nauczycielskiego i ogółu społeczeństwa, do rewolucji społeczno-ekonomicznej wystąpił obecnie 75-letni filozof i rewolucjonista pedagogiczny — J. Dewey, nawołując nauczycielstwo „jako część świata pracy do organizowania się" w związki zawodowe i współdziałania z rzeszą robotników. Wyniki tej kampanii należą do przyszłości.

Przebiegliśmy myślą treść obszernej książki, zawierającej różnorodne zagadnienia z życia społeczeństwa amerykańskiego. Zatrzymywaliśmy się tylko w tych miejscach, gdzie na tle stosunków społecznych ukazywał się nam obraz szkoły i nauczyciela. Bardzo często zachwycaliśmy się tłem, widząc jego rozmach, siłę i skalę iście amerykańską. Natomiast właściwy temat — szkoła — wypadł mniej barwnie, unoszony biernie na wzburzonych i wartkich falach życia społecznego. Tak, niestety, kazała uczynić Chałasińskiemu rzeczywistość.

Autor omawianego dzieła, popierając swoje twierdzenie obszerną bibliografią (którą podaje na 25 stronach), prostuje nasze mniemanie o szkole amerykańskiej, uważaną niejednokrotnie przez nas za wzór do naśladowania. Obecnie rozumiemy, że rolę szkoły i nauczyciela w Ameryce poznać można tylko na tle stosunków społecznych. Przede wszystkim bowiem społeczeństwo oraz cały splot stosunków ekonomiczno-społecznych i wreszcie szkoła jako część a raczej tylko jako narzędzie biorą na siebie odpowiedzialność wobec przyszłości za dotychczasowy stan rzeczy. *W. Osuch* (Cięcina)

L'organisation de l'enseignement spécial. Bureau International d'Education. Genève. Publication. No 49. 1936. Str. 194. Cena fr. szw. 4,—.

Praca powyższa jest wynikiem ankiety, na którą odpowiedziały ministerstwa oświaty 41 państw. Ankieta obejmowała 16 punktów. Opracowali ją Rachel Gampert i Wacław Borelewski.

Obowiązek szkolny dzieci umysłowo upośledzonych, głuchoniemych i ociemniałych trwa w większości krajów tak długo, jak obowiązek szkolny dzieci normalnych. Są także państwa, które nie wprowadziły obowiązku szkolnego dla dzieci, potrzebujących kształcenia specjalnego. Szkoły dla dzieci kalekich istnieją tylko w niektórych krajach i są połączone z internatem (w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, Anglii, Węgrzech, Meksyku). W Australii i Kanadzie dzieci kalekie uczą się drogą korespondencyjną. W Anglii spotykamy szkoły dla dzieci gruźliczych, dla dzieci słabo widzących, słabo słyszących. Prócz szkół specjalnych spotykamy w Belgii, Stanach Zjednoczonych, Węgrzech, Włoszech, Szwajcarii klasy pomocnicze przy szkołach powszechnych; w Anglii i Belgii wprowadzono specjalne klasy dla dzieci drugorocznych.

O ile wykrycie anomalii fizycznych jest stosunkowo łatwe, trudno jest poznać upośledzenie umysłowe. W większości krajów jest dziecko podejrzane o niedorozwój umysłowy po uprzedniej obserwacji przez lekarza szkolnego lub nauczyciela badane testami Bineta-Termana, ale w niektórych państwach mają zastosowanie i inne testy.

W szkołach specjalnych wielkie zastosowanie mają metody kształcące zmysły, metody indywidualizujące oraz metody szkoły aktywnej. Olbrzymi wpływ na rozwój metod nauczania umysłowo upośledzonych wywarli Decroly, Montessori, Descoeudres. W szkołach specjalnych zwraca się dużo uwagi na pracę ręczną, często jest ona przygotowaniem do określonego zawodu. W większości państw, między innymi i w Polsce, zakłady utrzymują kontakt ze swymi absolwentami i roztaczają nad nimi opiekę. Zajmują się tym też organizacje społeczne.

Nauczyciele szkół specjalnych otrzymują swoje przygotowanie zawodowe w uczelniach o rocznym lub dwuletnim kursie. Przy uniwersytetach w Meksyku, Unii Południowo-Afrykańskiej, w Madrycie, Genewie istnieją katedry pedagogiki specjalnej. W państwach, które nie mają zakładów kształcenia nauczycieli szkół specjalnych władze szkolne urządzają krótkotrwałe kursy informacyjne dla nauczycielstwa tego typu szkół.

Odpowiedź naszego Min. W. R. i O. P. znajduje się (w porządku alfabetycznym) na str. 140—143 i obejmuje następujące punkty: obowiązek szkolny, instytuty specjalne, metody selekcji i nauczania, nauczycielstwo. *L. Bd.* (B.)

Gustaw Morcinek: *Gołębie na dachu*. Towarzystwo Wydawnicze „Rój". Warszawa, 1936. Str. 233. Cena zł 5,—.

22 opowiadania, drukowane poprzednio jako felietony w *Gazecie Polskiej* pod wspólnym tytułem *Gołębie na dachu*, dają obecnie obraz jakby kroniki przeżyć szkoły w Skoczowie na Śląsku Cieszyńskim w roku 1934/35. Na początku roku szkolnego klasa przeżywała *Najpiękniejszą lekcję* — omawianie szczegółów lotu kapitana Bajana, za którego pomyślność modlili się uczniowie, czym wzruszony zwycięski lotnik przysłał następnie pamiątkową wstęgę. Później znany pisarz - podróżnik Ferdynand Goetel odwiedza klasę (wraz z poetką Janiną Zabierzewską), prowadzi pogadankę na tematy lotnicze. Dużo serdeczności wymieniono z przejeżdżającą dwukrotnie przez Skoczów wycieczką gimnazjum żeńskiego z Warszawy, w którym znano te typy uczniów, które G. Morcinek opisał w swoich felietonach. Z inicjatywy Żydka Urbacha chłopcy zbierają grosze dla księdza katechety, by pomodlił się „na intencję szczęśliwej matury tamtych panienek warszawskich" (str. 102).

Z terenów niedawnej powodzi nadeszły smutne i szczere listy z podziękowaniem za nadesłane dary. Opowiadania notują uroczystości szkolne, różne zabawne lub smutne zdarzenia z codziennego życia klasowego, kierunki zainteresowań czytelnictwem. Mocno zarysowują się cechy charakteru naszkicowanych postaci uczniów, zaznaczają się strony dodatnie, szlachetne postanowienia, przeżycia i poczynania, zarówno zbiorowe, jak i będące odruchami rozbudzonej osobowości. Ujawniają się szczególne uzdolnienia i zamiłowania. Tak, np., mierny na ogół uczeń Karlik Bylok przy nadarzającej się w lekcji sposobności jął wyliczać wszystkie gatunki gołębi. Nietylko, że je wyliczył, ale umiał każdy gatunek scharakteryzować... A gatunków tych wyliczył 32!... (str. 117). Podobnie, chłopcy posiadają dużo wiadomości z dziedziny lotnictwa, gardząc dziewczętami ze swej klasy, nie mającymi nawet zaciekawienia w tym kierunku. Powstają przeróżne starcia, nieporozumienia w klasie mieszanej chłopców i dziewcząt, zawikłania na tle usposobień, ambicyj, a także różnic narodowościowych i wyznaniowych. Umiejętne podejście wychowawcy klasowego, niekiedy wydatna pomoc samorządu, dodatnio wpływają na klasę. Nauczyciel przyznaje jednak, że „bardzo krętą ścieżyną wypada nieraz trafić do serca dziecka" (str. 68). „Nauczyciel staje codziennie przed swoją gromadą dzieci. Patrzą w niego oczy niebieskie, ciemne, bure i nijakie. Mądre i bezmyślne, chytre i naiwne. Wszystkie są dla niego zagadką. Za tymi oczami kryje się cały świat. Trzeba być dobrym psychologiem, by umieć je przepatrzeć. Nie zawsze to się udaje. Nie może dostrzec rozczochranego potworka, co drzemie gdzieś na dnie drobnego serca dziecka. Wszystkie systemy moralności z moralnością chrześcijańską na czele zawodzą na całej linii. Przyczajone zło wyrasta znienacka i przeraża swoim bestialstwem" (str. 221). Takim złem bywa okrucieństwo w stosunku do zwierząt (rozdział przedostatni: *Zbrodnia to niesłychana)* oraz zdziczenie klasy, wywołane nędzą i strasznymi stosunkami domowymi, co Morcinek przedstawia w urywkach otrzymywanych listów, wykazujących ciężkie warunki pracy i wprost bezradne położenie nauczycieli w niektórych szkołach na terenie G. Śląska i gmin podwarszawskich. Częściowo materiał tych listów (w postaci pamiętnika nauczycielki) znajdujemy w powieści G. Morcinka, *Inżynier Szeruda* nagrodzonej na konkursie *I. K. C.* i niedawno drukowanej w tym piśmie.

W innym liście nieznany nauczyciel pisze: „W felietonach Pana jest przedstawiana jasna strona życia szkolnego. Powinien Pan przedstawić i tę ciemną stronę. Przeciętny czytelnik wyniesie bowiem wrażenie, że nauczanie dzieci to radosna zabawka, że to śmiechy, przekomarzanie, zabawy"... (str. 179). Jakby uwzględniając życzenie, wyrażone w tym liście, sześć ostatnich rozdziałów zbiorku *Gołębie na dachu* przedstawiają, w myśl tytułu jednego z nich, *Drugą stronę medalu*.

Pisze o obłudzie środowiska szkolnego w stosunku do nauczyciela, niechętnej współpracy ze szkołą (*Niezadługo będzie gwiazdka*), o trudnościach porozumienia się z rodzicami odnośnie sposobów i skuteczności metod wychowawczych. (*Kiedyś było inaczej* — żale rodziców na wywiadówkach, powtarzająca się wciąż tęsknota za kijem...). Smutnym jest los nauczycielek, znękanych długimi latami twardego bytu, nawet podczas wymarzonej podróży wypoczynkowej doznających złośliwości i lekceważenia ze strony obcego, przygodnego otoczenia (*Nauczycielka na morzu*). *Piękna nauczycielka w miasteczku* traci zapał, zdrowie, wdzięk młodości, idealizm, w środowisku wrogim, plotkarskim, nieufnym, potęgującym gorycz ciężkich i trudnych warunków pracy.

Książka Gustawa Morcinka, posiadająca przy całej swej prostocie treści i stylu znane zalety pisarza — nauczyciela o wnikliwej spostrzegawczości i gorącym sercu, daje nam zarówno przekrój życia współczesnej szkoły jak i wiele cennych myśli oraz wskazań wychowawczych. *Stefan Kamiński* (Inowrocław)

Józef Flisak: *Wychowanie fizyczne na koloniach i półkoloniach letnich.* Podręcznik metodyczny. Wyd. Towarzystwo Kolonii, Warszawa. Skład: Główna Księgarnia Wojskowa, Warszawa, str. 112, cena zł 2,50.

Autor omawia sprawy wychowania na koloniach i półkoloniach oraz w obozach wakacyjnych. Jak dotąd metodyczne jednostki pracy na koloniach i półkoloniach letnich w dziale wychowania fizycznego niczym nie różniły się od normalnych lekcyj ćwiczeń fizycznych w szkole lub w obozie o charakterze wyszkoleniowym, co było błędne i niezgodne z art. 9 „Instrukcji dla kolonii letnich" Min. Pracy i Opieki Społecznej. Ten błąd został częściowo poprawiony dzięki pracy autora, która zawiera następujące rozdziały:

1. Znaczenie ćwiczeń fizycznych na koloniach i półkoloniach letnich; 2. Wytyczne wychowania fizycznego; 3. Organizacja zajęć wychowania fizycznego; 4. Wskazówki metodyczne i higieniczne; 5. Urządzenia i przybory do ćwiczeń; 6. Ratownictwo przy ćwiczeniach fizycznych; 7. Apteczka kolonijna; 8. Wzorce gimnastyczne; 9. Ćwiczenia rozrywkowe i użytkowe.

Autor zestawił cały materiał na podstawie kilkuletniego doświadczenia i podaje go w gotowej formie. Może z niego korzystać zarówno instruktor wychowania fizycznego jak i wychowawca kolonij lub półkolonij mniej obeznany z wychowaniem fizycznym i sportem. *B. Daszkiewicz* (Krosno)

Nadesłane książki*

Jan Biliński: *Ćwiczenia słownikowe.* Wydanie trzecie. Państw. Wyd. Książek Szkolnych, Lwów, 1937. Str. 119. Cena zł 1,70.

Słowniczek ortograficzny dla wyższych klas szkoły powszechnej. Państw. Wyd. Książek Szkolnych, Lwów, 1936. Str. 144. Cena zł 0,60.

Działalność ks. Józefa w czasach Księstwa Warszawskiego. Wybrane ustępy z dzieła Sz. Askenazego „Książę Józef Poniatowski". Do druku przygotował i objaśnieniami zaopatrzył dr Marian Tyrowicz. Nakł. Sekcji Dydakt. Oddz. Lwowskiego Polskiego Tow. Historycznego. Str. 42.

Kaźmira Berkanówna: *O co chodzi? — Kobieta w dobie kryzysu.* Nakład autorki, Poznań, ul. Sczanieckiej 9a, 1934. Str. 80. Cena zł 1,50.

Postacie Świętych. Nr 33. św. Łukasz, nr 44 św. Władysław, nr 51 św. Wincenty Fereriusz, nr 65 św. Florian, nr 68 św. Alfons Liguori, nr 69 św. Roch, Nr 70 św. Franciszek Salezy, nr 73 św. Joanna d'Arc. — Księgarnia św. Wojciecha, Poznań. Objętość tomiku 32 str., cena zł 0,30.

Wiktor Alter: *Antysemityzm gospodarczy w świetle cyfr.* Wydawnictwo „Myśli Socjalistycznej", Warszawa, 1937. Str. 62.

---

* Ze względu na brak miejsca ograniczamy się do podania tytułów. *Red.*

PRZEGLĄD CZASOPISM

UWAGA. *W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych niżej podanych czasopism zechcą Szanowni Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Administracyj, powołując się na* P r z y j a c i e l a S z k o ł y.

a) P e d a g o g i c z n e

CHOWANNA (Katowice, ul. Krasińskiego 3).

Nr 2 (luty 1937) L. Goryński, T. Łaciak, E. Trzaska: O karności w szkołach śląskich. Wyniki ankiet Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. (C. d.). — W. Bobkowska: Działalność kobiet w narodowo-socjalistycznych Niemczech. (Dok.) — W. Gądzikiewicz i W. Wójcikówna: Wpływ czynników atmosferycznych na zmęczenie umysłowe u dzieci szkolnych.

MIESIĘCZNIK KATECHETYCZNY I WYCH. (Warszawa, ul. Freta 10).

Nr 3 (marzec 1937). Ks. C. Sosa: Przed i po lekcji. — Ks. W. Jasiński: Akt żalu doskonałego. — Ks. M. Dybowski: Rasizm przeciw słowiańszczyźnie. — Ks. J. Szkudelski: Stanowisko służbowe księży profesorów.

MIESIĘCZNIK PEDAGOGICZNY. (Cieszyn, ul. Strażacka 18).

Nr 2 (luty 1937). K. Sobolski: Problem kształcenia nauczycielstwa szkół powsz. — St. Menzlowa: Cykl tematów historycznych w kl. IV szkoły powsz. — K.Guńka: Lektura gazet w kl. IV szkoły powsz. — F. Uroczyński: Wychowawcze i dydaktyczne walory „Zeszytów rachunkowych do zadań praktycznych" H. Suchońskiego. — J. Sikora: Próba ortografii w klasie drugorocznej na początku roku szkolnego. — S. Stendig: Moralność a wychowanie.

PRACA SZKOLNA. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 6 (luty 1937). B. Owczynnik: Monografie obwodów szkolnych. — H. Heftmanowa: Wywiady domowe. — St. Zwierzyński: Kilka uwag na marginesie zebrań rodzicielskich w szkole.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Bracka 18).

Nr 4 (1 marca 1937). „Względy pedagogiczne". — K. Morawski: Polityka szkolna a szkolnictwo prywatne. — Zasiłek wyrównawczy.

RUCH PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 6 (luty 1937). M. Odrzywolski: Skuteczność wychowania. — L. Blaustein: Wpływ wychowawczy filmu. (C. d.).

SPRAWY SZKOLNE. (Warszawa, ul. Mazowiecka 7).

Nr 6 (grudzień 1936). H. Friedrich: Technika zbierania wiadomości gwarowych na terenie szkoły powszechnej.

SZKOŁA. (Warszawa, ul. Chmielna 58).

(Marzec 1937). J. Jastrzębska: O wyborze zawodu. — Star: Na marginesie ostatnich statystyk szkolnych. — W. Pawlikowska: Mój plan wychowawczy. — J. Przewoźny: Wskazówki przy nauczaniu korespondencji w szkole powsz. — B. Wytrążek: Jak wykorzystać w szkole „Młodego Polaka".

ŻYCIE SZKOLNE. (Włocławek, ul. Cyganka 21/23).

Nr 2 (luty 1937). A. Wrotniak: Wybrane myśli Marszałka J. Piłsudskiego. — Samorząd uczniowski w praktyce szkolnej — z prób i doświadczeń nauczycielskich konferencji rejonowych w Chorzowie. (Dok.). — J. Kulpa: Opracowanie jednego podtematu z języka polskiego w kl. V szkoły powsz. — J. Stoecker: Kilka uwag o doborze, kompletowaniu i administrowaniu zbiorami obrazów w pracowni geograficznej szkoły powsz. — St. Daszkiewicz: Zagadnienie kultury życia codziennego w nowych programach nauczania. — L. Mierzwicki: Psychologiczne podstawy gier i zabaw. — A. Raszek: Program nauki w publicznych szkołach powszechnych I stopnia.

b) Inne

OCHRONA PRZYRODY. (Kraków, ul. Lubicz 46).

Rocznik XVI (1936). A. Wodziczko: Ochrona przyrody wczoraj, dziś i jutro. — W. Szafer: Rezerwaty leśne w Szutromińcach na Podolu. — A. Środoń: Rozmieszczenie limby w polskich Karpatach i jej ochrona. — J. Walas: Roślinność skalic nowotarskich i konieczność ich ochrony. — T. Sulma: Kornuty — rezerwat na Łemkowszczyźnie. — M. i St. Sokołowscy: Wantule. — M. Zajączkowski: Dolina Sucha Kondracka w Tatrach Zachodnich. — J. Młodziejowski: „Smreczyny" w Dolinie Kościeliskiej. — J. Mądalski: O wskrzeszenie „Pamiątki" pieniackiej w okolicach Złoczowa. — F. Krawiec: Szata roślinna Wyżyny Staniszewskiej na Kaszubszczyźnie. — J. Sokołowski: Zagrożone lasy w Czeszewie. — W. Kulmatycki: O wyrozubie i o potrzebie jego ochrony w polskiej części dorzecza Dniestru. — K. Petrusewicz i J. Pochtermann: Zwierzyna łowna lasów północno-wschodniej Polski. — A. Wróblewski: Konserwacja starych drzew. — J. Urbański: Fotografia na usługach ochrony przyrody.

POLONISTA. (Warszawa, ul. Nowy Świat 23—25).

Nr 5 (listopad—grudzień 1936). St. Kasztelowicz: Charakterystyka postaci w nauczaniu języka polskiego. — F. Czapla: Ćwiczenia w przemawianiu. — J. Rozenhekówna: Jak VII kl. gimn. pisała powieść. — St. Balicki: O niebezpieczeństwach tzw. ćwiczeń redakcyjnych.

PORADNIK JĘZYKOWY. (Warszawa, ul. Smulikowskiego 1).

Nr 6 (luty 1937). W. Doroszewski: Pierwiastki struktury łacińskiej w języku polskim. — J. Rossowski: Z języka wojskowego. — M. Załuska: Zestawienia pojęć sprzecznych w języku. — H. Friedrich: Stanowisko dialektyczne gwary kurpiowskiej.

PROSTO Z MOSTU. (Warszawa, ul. Książęca 6).

Nr 9 (21 lutego 1937). St. Czernik: Dramaty poszukujące Szekspira. — Jaką najciekawszą książkę przeczytałem w r. 1936. — K. Sołtysik: Naród w kościele. — Zamknięcie Biblioteki Narodowej dla pracowników umysłowych. — Z. Jasiński: Literatura i prasa o morzu. — W. Bąk: Tyberiusz. — Nr 11 (28 lutego 1937, po konfiskacie nr 10). St. Piasecki: Dyscyplina bez ideałów. — Z. Olszewski: Ziemia zapomniana. (O Wileńszczyźnie). — W. Lutosławski: Trzej pisarze, trzy światy. (Rusinek, Iwaszkiewicz, Berent). — A. Mikułowski: Bezosobista autobiografia (Chesterton'a). — W. Bąk: Tyberiusz. — Nr 12 (7 marca 1937). St. Wojciechowski: Na emigracji (1892—1894). — J. Zienowiczówna: „Nowy człowiek" w ułamkach. (O „Wychowaniu personalistycznym" Karola Górskiego). — W. Bąk: Tyberiusz. — Nr 13 (14 marca 1937). St. Żejmis: Inteligentom wstęp wzbroniony. — St. Wojciechowski: Na emigracji II. — K. Nitsch: Chore protesty. (W sprawie nowej pisowni). — W. Bąk: Tyberiusz. — W. Turno: Egzegeza Conrada. (O książce prof. Ujejskiego „Conrad i świat").

PRZYRODA I TECHNIKA. (Lwów, ul. Czarnieckiego 12).

Nr 2 (luty 1937). A. Kozłowska: Wrażenia podróżnika z podróży po wschodnich wybrzeżach Morza Czarnego. — K. Karczewski: Zasada nieokreśloności. — T. Baranowski: O nowych hormonach wzrostu roślin. — J. Szmid: Wełna z mleka. — J. Kahl: Wrażenia z ostatniego paryskiego salonu lotniczego.

WIADOMOŚCI LITERACKIE. (Warszawa, ul Królewska 13).

Nr 10 (28 lutego 1937). K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii. (Rozmowa z doktorem Gregorio Maranon). — St. Helsztyński: Przybyszewski w Toledo. — St. Zahorska: Film, którego nigdy nie zobaczymy. — M. Wallis: Leon Wyczółkowski. — Nr 11 (7 marca 1937). J. Iwaszkiewicz: List z Sandomierza. — K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii. (Zakonnica z Montoro). — A. Próchnik: Leon Wasilewski: Historyk najnowszych dziejów Polski. — I. Krzywicka: Mała Li-

zia. (Rzecz o młodości Orzeszkowej). — Nr 12 (14 marca 1937). Z. Zaniewidzki. Pokój i korytarz — Pakt und Drang. Swastyka na Atlasie Putzgera. — T. Żeleński (Boy): Poczta wiedeńska (z cyklu „O Sobieskim i Marysience). — K. Pruszyński: Listy z Hiszpanii. (Poszukiwania antykwaryczne). — J. Iwaszkiewicz: Orzeszkowa dzisiaj.

c) Luźne uwagi o kilku artykułach

PRACA SZKOLNA, nr 2, 3, 4 i 5 — 1936/37.

Rudolf Narloch w art. pt.: „Organizacja współudziału młodzieży w opiece nad korytarzami i boiskiem szkoły", wypowiada się, w jaki sposób zorganizował czynny udział młodzieży w opiece nad pewnymi odcinkami terenu i pomieszczeń szkoły. Projekt swój realizował według kilku charakterystycznych etapów:

1. Nastawienie i skoordynowanie wysiłków grona nauczycielskiego,
2. Urabianie odpowiedniego nastawienia wśród dzieci,
3. Próby realizacji potrzeby. (Nie narzucano dzieciom gotowych form organizacyjnych, ale uszanowano ich inicjatywę, pomysłowość i projekty; opiekunowie noszą opaski z napisami „korytarzowy" i „boiskowy"),
4. Sprawozdania opiekunów. (Każdego dnia po normalnych zajęciach odbywa się krótkie zebranie sprawozdawcze, na którym omawia się sprawy pokonania trudności nasuwających się w związku z wykonywaniem obowiązków opiekunów. W zebraniu biorą udział głównie wychowawca jako przewodniczący, zespół opiekunów i nauczyciele dyżurujący),
5. Wyzyskanie materiału sprawozdawczego opiekunów w planie wychowawczym szkoły. (Stworzono tablice ostrzegawcze, gdzie wyszczególnia się liczbę wypadków nieprzestrzeganych a przyjętych przez klasy zobowiązań i przepisów szkolnych, i tablice uznania, które wskazują liczbę dni, w których klasa nie miała żadnego znaku ostrzegawczego),
6. Szersza rozbudowa tablic orientacyjnych (występują też nazwiska dzieci). Tablice uznania i ostrzegawcze może sobie skonstruować każdy nauczyciel według własnego pomysłu.

Dr Michał Friedländer w pracy „Możliwości wyrabiania samodzielności u dziewcząt w szkołach mieszanych" wypowiada się za szkołami mieszanymi, albowiem one przyczyniają się lepiej do wyrobienia samodzielności dziewcząt aniżeli czysto żeńskie. Wzmacniają samopoczucie dziewcząt w zetknięciu z różnym psychicznie elementem męskim i przyczyniają się do kształcenia formalnych właściwości umysłu, zwłaszcza umiejętności obserwacji i koncentracji oraz możliwie jasnego i rzeczowego myślenia, nie zacierając jednak specyficznych właściwości psychiki dziewczęcej, na które baczną zwracają uwagę.

Dodatnio zapatruje się na szkoły koedukacyjne również Saturnin Racinowski („Koedukacja a samodzielność dziewcząt w szkole powszechnej"), który podaje przykłady zaczerpnięte z arytmetyki i z życia organizacyj szkolnych, a świadczące o dużej samodzielności dziewcząt.

M. Baszerówna, w art. pt. „Przystosowanie programu do dziecka" w świetle badań eksperymentalnych, omawia to samo zagadnienie, które było szeroko potraktowane na przykładzie rachunków w *Przyjacielu Szkoły* („Nauczanie arytmetyki w Systemie Winnetki" — nr 16/1936 r.).

„O notatkach ucznia szkoły powszechnej" mówi Jadwiga Stachurzyna. Notatki prowadzi uczeń głównie pod kierunkiem nauczyciela. Są one wynikiem przemyślenia jakiegoś zagadnienia, a nie podyktowane z góry przez nauczyciela. Oto przykład notatki z klasy V z geografii:

Szwajcaria

1. Obszar — 41 000 km²
2. Krajobraz — przeważnie górski (Alpy zajmują 2/3 przestrzeni kraju)
3. Klimat — górski
4. Rzeki — Ren, Rodan
5. Jeziora — Genewskie, Bodeńskie
6. Miasta — Berno (stolica), Genewa (siedziba Ligi Narodów), Zurych i Bazylea (miasta przemysłowe)
7. Ludność:
   a) liczba — 4 000 000
   b) gęstość zaludnienia — 98
   c) narodowość — Niemcy, Francuzi, Włosi
   d) zajęcia — chów bydła (ser szwajcarski, mleczna czekolada)
      — przemysł przy wyzyskaniu „węgla białego" (zegarki, maszyny)
      — turystyka obcokrajowców
   e) charakterystyka — pracowitość i uczciwość, wysoka kultura
8. Komunikacja — dobrze rozwinięta: kolejki zębate, tunele i żegluga na jeziorach
9. Stosunki handlowe z Polską — nafta, węgiel, drzewo, tkaniny, zegarki, maszyny.

Zagadnieniem: „Jak realizować zasadę samodzielności w nauczaniu historii" — zajmuje się Stanisław Nowaczyk. Skoro potrafimy wzbudzić u uczniów zainteresowanie, możemy przejść do stosowania różnych rodzajów pracy samodzielnej:

a) dramatyzowanie. (Inscenizacja może mieć różne formy. Czasami — mówi autor — inscenizacja może przerodzić się w widowisko opracowane samodzielnie przez uczniów i wykonane publicznie np. z okazji zebrania rodzicielskiego);

b) pytania uczniów;

c) stosunek do podręcznika i lektury. (Czytanie ciche: odszukanie w podręczniku nazwy, nazwiska, daty, uzupełnienia opowiadania nauczyciela, wyjaśnienie ilustracji, zebranie materiału dla ugrupowania w obraz itp., porównywanie tekstu z ilustracją, łączenie przekrojowe pokrewnych obrazów, wybieranie spośród poznanych obrazów tych, które ilustrują myśl przewodnią całego działu, np. dlaczego dział I w klasie V otrzymał nazwę: Budowa Państwa Polskiego?);

d) inne formy (notatnik historyczny, gromadzenie ilustracyj, wycinków, rysunków itp.).

A. Litwin mówi „O zasadzie samodzielności w pracy szkolnej". Samodzielność jest pojęciem szerokim i zawiera trzy elementy:

a) Działanie bez niczyjej pomocy (samoczynność).
b) Świadomość celów i środków działania.
c) Świadoma kontrola działania i doskonalenie wyników.

W pracy szkolnej samodzielność występuje w różnych stopniach i odmianach, co zależy od następujących czynników:

a) Od kogo wychodzi inicjatywa i cel działania?
b) Jaki charakter ma czynność ze względu na udział świadomości działającego?
c) W jakim tempie przebiega działanie w istocie swej samodzielne?

W pracy szkolnej trudno jest mówić o czystej samodzielności. Bo choćby np. uczeń rozwiązał zadanie rachunkowe zupełnie dobrze, jak mówimy, samodzielnie, to jednak to zadanie podyktował mu nauczyciel. A więc o inicjatywie nie ma tu mowy czyli nie była tu prawdziwa samodzielność. Samodzielność łączy się z metodą nauczania, a szczególnie z metodą poszukującą czyli heurystyczną. Tok nauczania przy tej metodzie, w oparciu o zasadę samodzielności i możliwości ucznia, powinien być taki:

1. Postawienie zagadnienia do rozwiązania.
2. Zebranie potrzebnego materiału.
3. Poszukiwanie rozwiązania problemu.
4. Sformułowanie i utrwalenie zdobytej odpowiedzi.
5. Zastosowanie zdobytych wiadomości w ćwiczeniach.

„O aktualizacji w nauczaniu historii“ mówi L. Bandura. Aktualizacja może się odbywać przez porównanie (gospodarka Bony — gospodarka współczesnego Rządu), przez kontrast (miasto średniowieczne a współczesne), przez związek genetyczny (Polska przedmurzem chrześcijaństwa — rok 1920), przez wspólność miejsca (założenie Liceum Krzemienieckiego i wznowienie go w 1920 r. przez Naczelnika Państwa Józefa Piłsudskiego) i przez wyjaśnienie terminu (dzieci znają statut organizacji szkolnych — konstytucja, jakby statut obowiązujący całe Państwo). Aktualizację ułatwiają: nawiązywanie do tradycji żyjących ludzi (opowiadanie starszych o życiu pod zaborami, fotografie, odezwy itp.) i gazeta dobrze wykorzystana. Aktualizację należy stosować wtedy, kiedy ona istotnie jest potrzebna. Częste jej stosowanie i nieumiejętne utrudnia rozwój pojęcia czasu u dzieci. *M. Bubniak* (I)

Dekorowanie sal. Z praktyki samorządu szkolnego. — Przykłady ćwiczeń cielesnych. — Pytania uczniów.

Interesujące zagadnienie omawia p. Wanda Telakowska w artykule pt. „Dekorowanie sal na uroczystości szkolne“ (*Rysunek i zajęcia praktyczne*, nr 4—5). W każdej szkole jest dużo uroczystości o rozmaitym charakterze: poważne, żałobne, wesołe. Dekoracja sali czy klasy winna być do tego dostosowana. Nauczyciel rysunku może niektóre zagadnienia, związane z dekorowaniem, umieścić w rozkładzie materiału, bo przecież nauka rysunku ma wyrabiać w młodzieży postawę twórczą. Każda uroczystość winna być przygotowana bardzo starannie, bo tylko wtedy osiągnie swój cel. Autorka wyznacza nast. etapy przy przygotowaniu dekoracji: 1. analiza, by określić charakter uroczystości, środowisko, lokal; 2. drugi etap — to realizacja, przy czym trzeba zdawać sobie sprawę z tego, jakie możliwości kryją się w dostępnym materiale. Uwagi, ilustrowane fotografiami, pogłębiają problem. Warto to przestudiować, przedyskutować i chociaż w cząsteczce zastosować w naszych szkołach. Bo nie zawsze jest dobrze pod tym względem!

Wielkie pole do popisu może tu przypaść samorządowi szkolnemu, który w programie swej pracy winien mieć również organizację uroczystości. Stosuje się to już w szkołach — jak o tym może świadczyć np. sprawozdanie z prac samorządu szkolnego w Chorzowie, zamieszczone w nrze I *Życia Szkolnego*. Jest to dokładne sprawozdanie z konferencji rejonowej wraz z protokółami zebrań samorządu różnych klas. Materiały to interesujące i przekonywujące. Widać z nich, jak bardzo dobrze zorganizowany samorząd przygotowuje do życia i ile trzeba włożyć wysiłku, by praca uczniów i nauczycieli była pożyteczna. Dobra to lektura zarówno dla zwolenników jak i dla przeciwników samorządu.

Inne zagadnienie jest omówione w artykule pt. „Rola pytań uczniów w nauczaniu historii“ (*Wiadomości Historyczno-Dydaktyczne*, zesz. 4 z roku 1936). Autor artykułu zebrał 115 pytań zadawanych przez uczniów w kl. VI na lekcjach historii. Dzieci interesowały się rozmaitymi kwestiami, np. ile Kościuszko miał lat pod Racławicami? — czym był ojciec Girarda? — Pytania dotyczyły rozmaitych zagadnień: czas, miejsce, kwestie aktualne, nazwy i nazwiska, przyczyna zjawisk itp. Po dokładnej analizie wszystkich pytań omówiona jest ich dydaktyczna wartość. Przede wszystkim pytanie jest dla nauczyciela wskazówką, co uczeń zrozumiał błędnie a czego w ogóle nie zrozumiał. We wszystkich pytaniach widać też dążenie do zdobycia takich szczegółów, które konkretyzują obraz przeszłości: dzieci chcą wiedzieć, gdzie działy się wydarzenia, chcą poznać ściśle określone daty i odcinki czasowe, dążą do poznania nazwisk osób działających itd. *St. N.* (T.)

d) Przegląd czasopism niemieckich

W rubryce niniejszej uwzględniamy — tak jak w „Przeglądzie czasopism“ w ogóle — tylko te niemieckie wydawnictwa, które otrzymujemy w egzemplarzach wymiennych do redakcji. Księgarnia Quelle u. Meyer, która wydaje „Die Erziehung“ i „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde“, odmówiła nam egzemplarza wymiennego — polecając abonament tych miesięczników. Odpowiedzieliśmy, że niemieckie przepisy dewizowe uniemożliwiają polskim nauczycielom z pogranicza abonowanie czasopism polskich (m. i. i „Przyj. Szk.“) — wobec czego i my nie będziemy abonowali niemieckich pism, chociaż liberalne polskie przepisy dewizowe temu wcale nie stoją na przeszkodzie. Red.

KATHOLISCHE FRAUENBILDUNG IM DEUTSCHEN VOLKE. Neue Folge der „Wochenschrift für katholische Lehrerinnen“ und „Mädchenbildung auf christlicher Grundlage“. Miesięcznik. Rok II (1936). Verlag von Ferdinand Schöningh, Paderborn.

Miesięcznik ten jest fachowym i zawodowym organem Katolickiego Stowarzyszenia Niemieckich Nauczycielek (Verein katholischer deutscher Lehrerinnen), dlatego pismo ma charakter wybitnie katolicki. W omawianym roczniku (wyszło 11 numerów) znajdujemy szereg artykułów poświęconych zagadnieniom wychowania żeńskiej młodzieży niemieckiej w duchu katolickim. Jeżeli chodzi o treść, to przeważają artykuły z zakresu zagadnień religijnych poruszanych z pedagogicznego punktu widzenia oraz wpływu religii, postaci świętych i obrzędów kościelnych na kształtowanie się charakteru kobiety - katoliczki. Oprócz tego każdy numer poza komunikatami ściśle zawodowymi zawiera sprawozdania z nowości wydawniczych z różnych dziedzin naukowych.

Ciekawe zagadnienie w omawianym roczniku porusza dr Martha Freundlieb, w dłuższym artykule — Wissenschaftliche Bildung der Frau. Autorka zapytuje, czym jest nauka w życiu człowieka w ogóle i czy struktura duchowa kobiety odpowiada trudnym warunkom, jakie stawia nauka swoim adeptom, a więc czy kobieta może brać czynny udział w tworzeniu nauki i jakie korzyści wynosi społeczeństwo z naukowego wykształcenia kobiety. Autorka jest zdania, że kobieta, która już zdobyła dziś równouprawnienie z mężczyznami, wnosi własne pierwiastki twórcze do nauki, toteż ze społecznego punktu widzenia nie można kobietom zamykać dostępu do wykształcenia naukowego.

O przyrodzonym i nadprzyrodzonym stanowisku wychowawcy-nauczyciela mówi prof. J. P. Steffes w art. — Das Reich des Erziehers in natürlicher und übernatürlicher Sicht.

Niszczycielski wpływ alkoholu na organizm ludzki został ponad wszelką wątpliwość naukowo udowodniony. Mamy liczne przykłady zdegenerowania wskutek nadużywania alkoholu nie tylko rodzin ale i całych narodów. Alkohol rozluźnia obyczaje, rozbija rodzinę i niszczy naród. Toteż zagadnienie alkoholowe nabiera szczególnego znaczenia z punktu wychowania. Szkoła jest powołana do walki z tym wrogiem, który poza pochłanianiem majątku narodowego osłabia odporność narodu i prowadzi niechybnie do upadku. Zagadnieniem alkoholizmu, w oparciu o bogaty materiał dowodowy i statystyczny, zajmuje się Helena Wessel w artykule: Alkohol — ein Volks- und Familienzerstörer.

Kto z nas nie zachwycał się w dzieciństwie baśniami i bajkami braci Grimmów. W związku z 150 rocznicą urodzin Wilhelma Grimma, profesora uniwersytetu w Getyndze i Berlinie, dr Oskar Walzel podaje kilka ciekawych szczegółów z życia braci, których potomność łączy zawsze razem, gdy mówi o ich bajkach dla dzieci (artykuł pt. Wilhelm Grimm, numer 3).

Na szczególną uwagę zasługują artykuły Pauliny Rengier: 1. Mutter und Tochter (nr 3 i 4), 2. Väter und Töchter (nr 8 i 9), 3. Geschwister untereinander (nr 11). Autorka z całą znajomością przedmiotu omawia stosunek matki do

córki, ojca do córki i stosunki pomiędzy rodzeństwem, podkreślając, że właściwe podejście do córki szczególnie w wieku dojrzewania ma ogromny wpływ na kształtowanie się psychiki „stającej się“ kobiety.

O filmie religijnym i jego wartościach wychowawczych pisze Elżbieta Mleinek w art. — Um den religiösen Film.

W związku ze śmiercią znanego angielskiego poety Chestertona (zmarłego w czerwcu zeszłego roku), który był konwertytą, dr Martha Freundlieb w art.: Gilbert Keith Chesterton — omawia przyczyny, które skłoniły Chestertona do porzucenia kościoła anglikańskiego i zaprowadziły go na łono Kościoła Katolickiego.

Poza tym jeszcze kilka artykulów godnych uwagi:

1. Carola Cordel — Der Weg zum Herzen der Natur.
2. Dr Martha Freundlieb — Bildung und Leben der Frau in der Kirche.
3. Anna Mattonet — Erziehung zur Wahrhaftigkeit, Reinheit und Mütterlichkeit als besondere Aufgaben der Mädchenbildung.
4. Hermann Joseph Schmitt — Vom christlichen Menschenbild der Frau — oraz wiele mówiący artykuł: Elisabeth Mleinek pt. Die hl. Hedwig und der Anteil der deutschen Frau an der Eindeutschung Schlesiens.

Na zakończenie dodać należy, że prawie wszystkie artykuły w omawianym roczniku są pisane przez kobiety. Wysoki poziom prac świadczy dodatnio o zainteresowaniach i ruchliwości niemieckich nauczycielek. Każdy numer stanowi całość starannie wydaną o estetycznie skomponowanej okładce. *K. Szostak* (P.)

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. — Miesięcznik. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien. Rok LXXXVI.

Nr 10 (grudzień 1936). Prof. R. Meister — Übersicht über das pädagogische Schrifttum 1935/36. — W artykule wstępnym znajdujemy przegląd literatury pedagogicznej w roku szkolnym 1935/36. Autor omawia wydawnictwa z zakresu: 1. historii pedagogiki, 2. organizacji szkolnictwa w Austrii, Niemczech i w Czechosłowacji, 3. specjalnych zagadnień pedagogicznych, 4. pedagogiki ogólnej, 5. psychologii pedagogicznej i charakterologii.

Prof. Bichlbauer — Latein an der Lehrerbildungsanstalt — przytacza szereg argumentów przemawiających za wprowadzeniem języka łacińskiego do zakładów kształcenia nauczycieli.

Fr. Koschabek — Eine Stunde Arbeitsunterricht in der Naturlehre — podaje ciekawą lekcję przyrody na temat wapienia i jego właściwości chemicznych.

A. Schultes — Familienkunde in der Landschule — rozważa korzyści, jakie tak zwana „nauka o rodzinie“ w szkole wiejskiej może oddać historii i geografii, oraz podaje konkretny przykład opracowania rodowodu jednej rodziny w swojej klasie.

C. Watzinger — Das Steyrer Kripperl. Artykuł o teatrze kukiełkowym. Autor omawia przedstawienie jasełek w tym teatrze i załącza szereg fotografii. Teatr kukiełkowy posiada duże walory wychowawcze i jest chętnie odwiedzany przez austriacką młodzież szkolną.

H. Fischer — Die Hirtenlieder aus Ebensee — dzieli się uwagami na temat wykorzystania pieśni pasterzy na lekcjach rysunków i robót załączając prace wykonane w jego klasie.

Poza tym artykuły godne uwagi: K. Welleba — Die zeichnerische Auswertung von Lehrausflügen und Museumsbesuchen an Hauptschulen. — J. Ruhm — Ein wundersam Spiel von unseres Herren Geburt. — Dr H. Groll — Christliche Askese — Leibfeindlichkeit? — J. Laubmayer — Auf skikulturgeschichtlichen Spuren Oesterreichs. — Fr. Bibiza — Vervielfältigung von geographischen Reliefs. *Konrad Szostak* (Pińsk)

e) 70-lecie węgierskiego „Czasopisma Nauczycieli Ludowych“

Nauczycielstwo węgierskie obchodziło w ubiegłym miesiącu piękne święto: *Néptanitók Lapja* (Czasopismo Nauczycieli Ludowych) święciło 70-lecie swego istnienia. Czasopismo to miało służyć według barona Józefa Eötvösza, ówczesnego ministra oświaty, dokształcaniu nauczycielstwa i utrzymaniu jego wiedzy na stałym poziomie. Zadaniu temu pismo starało się zawsze godnie sprostać: kierowało i wspomagało nauczyciela w jego pracy, było gorliwym rzecznikiem jego socjalnych potrzeb, przyczyniało się do wyrobienia nauczycielstwu prestiżu w społeczeństwie, pomagało mu na drodze wykształcenia pedagogicznego, a tym samym oddało wielkie usługi również i sprawie wychowania narodu.

Treść numeru jubileuszowego otwiera wstęp p. ministra W. R. i O. P. Balinta Hómana:

„W atmosferze niszczycielskiego kryzysu duchowego naszego wieku nie można się zorientować w labiryncie będących w zaciekłej walce ze sobą prądów ideowych, kierunków i dążeń, o ile się nie ma wyrobionego silnego poglądu narodowego. Dlatego też i nasza młodzież, będąc wychowywana jedynie według tego poglądu, może się rozwijać ku pożytkowi wspólnoty narodowej, może całkowicie wyzyskać swe zdolności i stać się inteligentnym i etycznym, obowiązkowym i pracowitym, czułym na interes publiczny członkiem społeczeństwa. I dlatego też najważniejszym zadaniem naszych szkół publicznych jest wychowanie: uzupełnienie poglądu narodowego, opierającego się na filarach węgierskiej rasowej, ludowej i narodowej świadomości obowiązku, wewnętrznego poczucia społecznego, wiary religijnej i moralności chrześcijańskiej jako ważnych czynników twórczych wychowania ludu.

Do tej pracy wychowawczej jednak nadają się jedynie nauczyciele, posiadający całkowite poczucie swego powołania wychowawczego oraz dobrze znający wielkie zagadnienia narodowe. Dlatego nauczycielstwo węgierskie, jako podstawowi pracownicy węgierskiego wychowania narodowego, muszą się bezustannie dalej kształcić i uzbrajać w te wszystkie wiadomości, przy pomocy których mogą zapewnić swej wychowawczej i twórczej pracy całkowite powodzenie“.

W dalszym ciągu minister oświaty wyraża życzenie, ażeby „Czasopismo Nauczycieli Ludowych“ nadal służyło węgierskim nauczycielom jako instruktor i kierownik:

„Niech prowadzi i wychowuje nauczycieli, kochających swe powołanie i chcących pracować dla piękniejszego węgierskiego jutra. Przy ich pomocy będzie można z powodzeniem stoczyć narzuconą Węgrom ciężką walkę na polu życia kulturalnego“.

Czasopismo zamieszcza fotografię wniosku Józefa Eötvösza, ówczesnego ministra oświaty, do króla Węgier w sprawie wydawania pisma, oraz kopię zezwolenia, które Franciszek Józef podpisał w Schönbrunn dnia 5 grudnia 1867 r.

Następnie Juliusz Drozdy, naczelny redaktor pisma, obszernie zajmuje się charakterystyką Eötvösza. Czasopismo zostało zrodzone przez płomienny patriotyzm, pociągający za sobą cały naród, i głęboką filantropię. Człowiek o takim geniuszu i tak idealnie pięknym duchu, jakim był Eötvösz, mógł stworzyć jedynie rzecz dobrą i trwałą. Czasopismo więc rozpoczęło swą pracę na wyznaczonej przez założyciela drodze, na niej pozostało i po niej kroczy dalej.

Jak to widać z jego wniosku, punktem ciężkości polityki Eötvösza było podniesienie wychowania ludu na możliwie najwyższy poziom. Zdawał on sobie jasno sprawę, że wychowanie ludu mogą rozwijać jedynie pedagogicznie wykształceni nauczyciele ludowi o szerokim horyzoncie wiedzy. Czasopismo miało być tym narzędziem, za pomocą którego mógłby nauczycieli zapoznawać z zasadami wychowania, dydaktyki i metodyki i wszczepić w nich ducha prawdziwych nauczycieli ludowych. W owym

czasie było to wielkim zadaniem, gdyż ówczesne wykształcenie nauczycieli nie tylko na Węgrzech ale i za granicą było bardzo niedostateczne.

„Jako drugie zadanie czasopisma Eötvösz postawił — pisze Drozdy — informowanie nauczycielstwa o stanie wychowania ludowego w naszym kraju i innych krajach kulturalnych oraz o ważniejszych ruchach, pojawiających się na tym polu". Przez to chciał rozszerzyć horyzont nauczycielstwa i zbliżyć Węgry do innych krajów. Jeżeli z tego punktu widzenia spojrzymy na 70-letnie czasopismo, możemy bezsprzecznie stwierdzić stopniowy postęp i śmiało możemy powiedzieć, iż nie ma dziś węgierskiego pisma pedagogicznego, które by w tak szerokim zakresie zajmowało się prądami pedagogicznymi za granicą, jak pismo Eötvösza. Stoi ono w ciągłym kontakcie niemal że ze wszystkimi znaczniejszymi pismami zagranicznymi i zamieszcza poszczególne ważniejsze ich artykuły w części, a wielokrotnie nawet w całości. Jako rzecz godną uwagi należy zaznaczyć, że i czasopisma zagraniczne w ostatnich czasach również coraz więcej zajmują się nim i częstokroć w całości przejmują artykuły pedagogiczne. Przez to przyczynia się ono do praktycznego urzeczywistnienia układów kulturalnych, jakie rząd węgierski zawarł z szeregiem krajów.

„Czasopismo Nauczycieli Ludowych" przez 70 lat kierowało się tymi zasadami, jakie dlań zakreślił jego nieśmiertelnej pamięci założyciel. Każdorazowi redaktorzy świadomi byli tego, że organ nauczycielski nie może być kroniką przeszłości ani też dostawcą sensacji brukowych i politycznych. Mieli oni pełną świadomość tego, iż pismo nie może być zapatrzone tylko w dzień dzisiejszy, lecz musi ono mieć wzgląd i na j u t r o. Dlatego nie wolno mu tracić czasu na bezczynnym pozostawaniu na jednym miejscu — musi ono patrzeć ciągle naprzód i dążyć naprzód, aby rozszerzać nowe idee, tyczące oświaty ludowej. Węgierskie nauczycielstwo odczuwa to i wytężoną pracą dąży do urzeczywistnienia tych idei, które głosi czasopismo. W ten sposób jest ono samo jego najsilniejszą podporą moralną. „A my, redakcja i współpracownicy Czasopisma Nauczycieli Ludowych — kończy redaktor Drozdy — obiecujemy, że nauczycielstwo węgierskie dalej będziemy prowadzić po tej drodze, którą nam 70 lat temu wyznaczył Eötvösz, a którą obecnie w dalszym ciągu urabia jego obecny następca, wybitny uczony, obdarzony geniuszem twórczym, który pismo przystosowywuje do teraźniejszych stosunków na terenie budowania narodu".

Z okazji jubileuszu napłynęło do czasopisma wiele życzeń i pozdrowień zarówno od skromnych nauczycieli jak i od wybitnych osobistości. Były tam gratulacje od prymasa Justyniana Serédi, od byłych ministrów oświaty Juliusza Wlassics i Eugeniusza Karafiátha (obecnego prezydenta miasta Budapesztu), od arcybiskupa Juliusza Zichy, od prawie wszystkich biskupów węgierskich, od wielu ministrów i sekretarzy stanu, profesorów uniwersytetów, inspektorów szkolnych itd. Wszyscy z uznaniem i zachwytem wyrażali się o 70-letnim piśmie, które się stało prawdziwym „vade mecum" każdego nauczyciela węgierskiego.

Julia Surányi (Budapeszt)

U w a g a : Prócz czasopism francuskich, niemieckich i węgierskiego, o których umieściliśmy w ostatnim czasie notatki, nadchodzą jeszcze do redakcji miesięczniki w języku angielskim i słowackim, mianowicie:

The Journal of Education, London E C 4, Ludgate Broadway, Rok LXIX (1937),

The Instructor. Schoolroom activities for elementary teachers. Dansville, N. Y. Rok XLVI (1936/37).

Nasza Szkola. Czasopis venovany otazkam narodnej szkoly slovenskej. Bratislava, Sasinkova 5. Rok XII (1936/37).

Ktoby z Szan. Czytelników był łaskaw napisać sprawozdanie z tych pism?

Red.

DOPISEK REDAKTORA

Piszę te uwagi w okresie przedświątecznym, kiedy to nasze panie urządzają po domach istne „potopy“ i człowiek, ojciec, głowa rodziny, ciesząc się od tygodnia z zbliżających się wakacyj, sromotnie zawiedziony, kąta znaleźć nie może, aby w spokoju przeczytać choćby gazetę. A ja przy tym rozgardiaszu muszę koniecznie napisać „postscriptum“.

Zabarykadowawszy się więc przed służbą i rodziną w redakcji, piszę w pośpiechu, bo niebawem i tu dotrze załoga „przeciwkurzowa“, a drukarnia nalega, aby przed Świętami wydrukować cały nakład, i czeka na „Dopisek“.

Nastrój przedświąteczny — ogólny pęd do robienia porządków — udzielił się i mnie. Postanowiłem mianowicie, aby wykorzystać czas wolny od zajęć szkolnych na generalny przegląd rękopisów, przechowywanych w szufladach i teczkach. Do ogólnego zamętu, panującego obecnie w mieszkaniu, dostraja się wybornie wygląd redakcji, gdyż porozstawiane są szuflady „archiwalne“ i porozkładane po wszystkich stołach rękopisy, rękopisy i rękopisy.... Ułożony już jest list, w którym obwieszczam wszem wobec i każdemu z osobna, że odtąd inaczej pragnę załatwiać korespondencję redakcji: przyśpieszyć tempo a zarazem odświeżyć materiał redakcyjny. Zebrałem raz jeszcze wszystkie uwagi, jakie mi się nasunęły w sprawie współpracy, aby była bardziej jeszcze harmonijna i celowa i możliwie już zupełnie wolna od zgrzytów. Bo i takie raz po raz zakłócają spokój w pracy redakcyjnej.

W ostatnim czasie aż trzy były wypadki — co najmniej nie pożądane — gdzie Szanowni Autorzy obdarzyli nas i inne redakcje tymi samymi rękopisami, nic o tym nie wspominając.

Jeden z Szan. Współpracowników przesłał w grudniu ub. r. równocześnie swój artykuł i do Warszawy i do nas. Odpowiedziałem, że skorzystam w nowym roku, jak wydam zeszyt poświęcony temu zagadnieniu. Tymczasem ta druga redakcja od razu wydrukowała artykuł — zresztą wartościowy — i gdy ja, nic nie wiedząc o tym, że rzecz ukazała się uprzednio w druku gdzie indziej, ogłosiłem pracę w „P. S.“, naraziłem się na zarzut, że przedrukowuję bez podania źródła. Sprawa w międzyczasie się wyjaśniła, ale po co robić zamieszanie? Nie ma znów tak wartościowych artykułów, by je jednocześnie, lub po niedługim czasie, ogłaszać w innym czasopiśmie. Wyjątki: enuncjacje pana ministra itp. deklaracje o charakterze urzędowym.

Tyle na temat usprawnienia współpracy. Szanowni Czytelnicy, którzy nie mają zamiaru stać się, choćby przygodnymi, współpracownikami, zechcą z moich wywodów wyczuć, ile uwagi przywiązuję do poziomu Ich pisma i być wyrozumiałymi wobec komunikatów Administracji, wysyłanych w sprawie prenumeraty.

O treści dzisiejszego zeszytu niewiele już mogę powiedzieć. Na wstępie dałem jeden z artykułów p. kol. Czarneckiego na temat kultury, potem dwa sprawozdania z korespondencji międzyszkolnej klasy IV i V, a następnie, po krótkiej informacji językowej, dwie prace z dziedziny nauczania języka polskiego. Kilka stron poświęciłem dyskusji, a po oświetleniu znaczenia książki dla ludu, umieściłem kilka ocen. Obszerniej omawia p. kol. Osuch szkołę w społeczeństwie amerykańskim, a p. kol. Bandura organizację szkolnictwa specjalnego za granicą. W „Przeglądzie czasopism“ mogłem dzięki życzliwości p. Julii Suranyi z węgierskiego ministerstwa oświaty, która jako stypendystka Rządu Polskiego nauczyła się naszego języka, uwzględnić także czasopismo węgierskie.

Kończę. Zeszyt, jak rzekłem, będzie gotowy jeszcze przed Świętami. Wyślemy go jednakże dopiero w dniu 1 kwietnia (nie jak zwykle 2 dni naprzód), bo w nowym kwartale korzystać będziemy z tańszej dla nas taryfy pocztowej. Od stycznia do marca bowiem wynosiła opłata pocztowa od 100—150% więcej za poszczególne zeszyty niż w ubiegłym roku i w przyszłym kwartale. Dlaczego tak jest, napiszę może na przyszły raz, łącznie z sprawą okładek do oprawy rocznika, które chcemy wysłać w tym roku już w czerwcu zamiast w grudniu, i to ...także ze względu na opłatę pocztową. B.